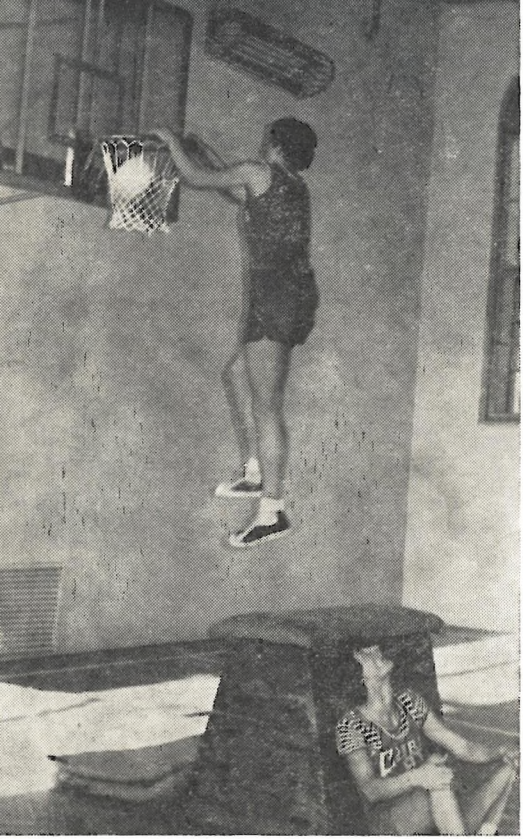
A testnevelés tanítása

XIII. ÉVFOLYAM
1977 | 2
AZ OKTATÁSI MINISZTÉRIUM
MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA



Rác Katalin felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Nagy Sándor

Szerkesztő bizottság:

Dobiné Mónus Erzsébet
Dr. Kálmánchey Zoltán
Dr. Nagy György
Dr. Nagy Tamás
Nyíri János
Ruszkai Katalin
Dr. Székely Gabriella
Dr. Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

TARTALOM

Burka E.—Nagy S.: A tantervek kipróbálásáról 33

Dr. Nagykáldi Csaba: A testnevelés hatása a tanulók emberalak-ábrázolásában. 36

Dr. Kis Jenő: Értékek, értékelések, testnevelés, sport (II.) 41

Markos Tiborné: Programos testnevelési óra ... 52

SZEMLE

E számunk szerzői: Balog Miklós fejlesztőmérnök, Budapest; Burka Endre főiskolai tanár, Budapest; Ivitz Zoltán tanár, Salgótarján; dr. Kis Jenő tudományos munkatárs, Budapest; Markos Tiborné tanár, Eger; Nagy Sándor főiskolai docens, Budapest; dr. Nagykáldi Csaba osztályvezető h., Budapest; dr. Nádori László TFKI igazgató, Budapest; Varga Sándor vezető szakfelügyelő, Budapest.

Megjelenik évente négyszer

ISSN 0563—2021

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalay u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József Nádor tér 1., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átulalással a KHI 215—96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,— Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példányonkénti eladási ár: 3,50 Ft

Készült az Egyetemi Nyomda fennállásának 400. évében

77.1026 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Sümeghi Zoltán igazgató
A szöveg fényszedéssel készült

A tantervek kipróbálásáról

BURKA ENDRE – NAGY SÁNDOR

A testnevelés új tanterveinek kipróbálása 1976 szeptemberétől folyik 160 általános és 80 középiskolában. Az iskolák kiválasztásánál figyelembe vettük, hogy a szervezésre, a pedagógusok felkészítésére viszonylag rövid idő állt rendelkezésre, mérlegeltük azt is, hogy kik számára lenne a legelőnyösebb, ha a tantervet a gyakorlatban is megismerik. Ezért olyan megoldást választottunk, hogy valamennyi szakfelügyelő és minden gyakorlóiskolában tanító pedagógus számára lehetővé váljon a részvétel.

Szeretnénk azonban, ha minden testnevelő tanár, és mivel a kipróbálás tapasztalatainak összegyűjtése hét különböző helyen történt, a résztvevők is tájékozódnának a kipróbálás jelentőségéről és a felvetett kérdések köréről.

Először röviden érintjük, hol a helye és szerepe a tantervek kipróbálásának a tantervek értékelésében és készítésében, majd azokról a tapasztalatokról, megjegyzésekről, módosítási javaslatokról szólunk, amelyek a tantervek kipróbálásának kezdeti szakaszában jelentkeztek.

I. A tanterv közös munka eredménye

A tanterv, végső formáját tekintve, közös munka eredménye, kettős értelemben is.

1. Az új tanterv sohasem teljesen új, általában az érvényben levő kisebb-nagyobb mértékű módosítása, változtatása. A régi tantervek eredményei beépülnek az új tantervbe.

2. Közös munka azonban abban az értelemben is, hogy a tanterv végső formáját állandó értékelés és módosítás közben/után kapja. *Az értékelésben és készítésben – elvileg legalábbis – az ország valamennyi testnevelője részt vesz.* Ennek a készítésnek egyik konkrét megnyilvánulási formája a tantervek kipróbálása.

*A tantervek értékelésének és készítésének lépései**

Az értékelés és készítés négy lépésben történik. Az első kettő már megtörtént. A tanterv általános koncepcióját egy viszonylag szűk körű bizottság készítette, értékelte és alakította ki, amely alapja lehetett a tantervi tervezet elkészítésének. Az általános koncepció figyelembevételével megírt tantervi tervezet értékelése már szélesebb körben, szakértők, tantestületek, testnevelő tanárok segítségével történt. Az észrevételek, vélemények összegezései a testnevelés tanításában (1976. 2., 3. sz.) is megjelentek.

A tanterv készítői a véleményeket felhasználták, figyelembevételükkel alakult ki a tantervnek az a formája, amely alapján 1976 szeptemberében az említett iskolák a tanmeneteket elkészítették, és a tanítást megkezdték. Ezzel megkezdődött a tantervek értékelésének és készítésének harmadik szakasza.

Ennek a szakasznak az a célja és feladata, hogy a gyakorlatban is megvizsgálja az új tanterv helyességét, végrehajthatóságát, és segítse a tanterv végső formájának kialakítását.

A tanterv értékelésének és készítésének ez a szakasza azért különösen fontos, mert a testnevelők jelentős részének itt van lehetősége arra, hogy a tanterv alakításában ténylegesen részt vegyen. Konkrétan ezekre a kérdésekre a második részben térünk ki.

A tanterv értékelésének és készítésének negyedik szakasza már tulajdonképpen a következő tantervkészítés első része. A tanterv elkészítése és bevezetése után (tehát 1978-tól) kezdődik. Ebben valamennyi elméleti és gyakorlati testnevelő részt vesz. Végső soron ez a szakasz adja a végső választ a tantervi koncepció megvalósulásának lehetőségeiről.

* A tanterv értékelésének és készítésének általános elveit, modelljeit részletesen Arieh Lewy: Hogyan értékelhetők a tantervek? című tanulmánya vizsgálja. (Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1972–1974. Akadémia Kiadó, Budapest, 1975. 513.) Jelen írásban, minden további hivatkozás nélkül, támaszkodunk a tanulmányban leírtakra.

Az új tantervek bevezetésével a tantervek készítésének új időszaka kezdődik. Eddig a tantervkészítés nem volt folyamatos. Most nem szükséges megvárni, amíg a tantervek „elavulnak", és minden tantárgyban új terveket kell készíteni, hanem a terveket folyamatosan korszerűsíteni lehet. Ezért különösen megnövekszik a tantervek értékelésében a negyedik szakasz jelentősége, hiszen a folyamatos korszerűsítés igénye és szükségessége főleg a tanító testnevelőktől jöhet.

Röviden, táblázatban foglaljuk össze a tanterv értékelésének és készítésének egyes lépéseit:

II. A tantervek kipróbálása

A tanterveket az 1978/79-es tanévtől folyamatosan vezetik be az általános iskola első és negyedik osztályaiban, valamint a középiskolák első osztályaiban (a szakmunkásképző iskolákban egy évvel korábban). Ezért a kipróbálás is (a tantervek értékelésének és készítésének harmadik szakasza) folyamatosan, a belépő osztályokban, az általános bevezetést két évvel megelőzve kezdődött meg.

Mivel a 160 általános és 80 középiskolában nemcsak a szakfelügyelők és vezető tanárok vállaltak osztályt, hanem az iskolában tanító valamennyi pedagógus, így a kipróbálásban részt vevő tanulócsoportok száma:

Általános iskola	1. osztály	= 211
	4. osztály	= 197
	5. osztály	= 239
	I. osztály	= 80
Középiskola	Összesen:	727
	tanulócsoport	

A pedagógusok felkészítése

A kipróbálásban részt vevő szakfelügyelők, budapesti munkaközösség-vezetők, valamint a gyakorlóiskolák vezető tanárai 1976 augusztusában és szeptemberében központi felkészítést kaptak. Az alsó tagozatos nevelőket ők készítették fel.

A tanterv kipróbálásában részt vevő nevelők számára az új tantervet sokszorosítottuk és odaadtuk. Számukra egységes Tájékoztatót is küldtünk, amelyben a kipróbálás célkitűzései, a megfigyelési szempontok, útmutatások a tanmenetkészítésben, valamint a gyors tájékoztatást szolgáló szakirodalom felsorolása szerepeltek.

A kipróbálás célkitűzései

A tantervkészítés és értékelés harmadik szakaszának célja a tanterv gyakorlati kipróbálása (közelebbi cél), de ez már előremutat

Szakaszok	A készítés menete	Értékelők – Értékelés
4.	Az érvényben levő tanterv.	Valamennyi testnevelő, elméleti és gyakorlati értékelés.
1.	Az általános koncepció kialakítása.	Szűk körű bizottság vizsgálata, értékelése.
2.	A tantervi vázlat elkészítése.	Szélesebb körű véleményezés.
3.	A véglegesítés előtti tanterv elkészítése.	Kísérleti kipróbálás, tanító testnevelők értékelése.
4.	Az új tanterv életbelépése.	Valamennyi testnevelő, elméleti és gyakorlati értékelés.

A tantervkészítés menete

a tanterv általános bevezetésének irányába is (távolabbi cél).

1. A tantervkészítés jelenlegi szakaszában, a végleges tantervi szöveg megfogalmazása előtt a gyakorló pedagógusok észrevételeinek, tapasztalatainak összegyűjtése. Itt már nem gondolhatunk a tanterv alapvető változtatására, csupán kisebb anyagrészek módosítására, a tartalmi szöveg pontosítására.

2. A tanterv kipróbálásának távolabbi célja az, hogy tapasztalatokat gyűjtsünk a testnevelést tanító pedagógusok felkészítéséhez. A kipróbálást végző pedagógusok tapasztalatokban mindig két évvel előtte járnak az új tanterv bevezetési ütemének. Ezért mind a tantárgyi felkészítésben, mind pedig a továbbképzésben általában nagyon értékes tapasztalatokkal szolgálhatnak.

Megfigyelési szempontok

A kipróbálás közelebbi céljaként megfogalmazott kérdésekre a választ a kartársak írásban és szóban tehették meg. A Tájékoztató arra kérte a pedagógusokat, hogy elsősorban a következő kérdésekre válaszoljanak:

1. Érthető-e, egyértelmű-e a tanterv szövege?

2. A cél-, feladat- és követelményrendszer összhangja megvan-e? (Hogyan sikerült a tananyagcentrikus tantervtől való elszakadás, a nevelés- és követelményközpontú tanterv megvalósítása? Mennyiben tölti be az új tanterv jobban a nevelőmunka irányításának a funkcióját?)

3. Hogyan történik a tanulók értékelése a követelményrendszer alapján? (Ezenbelül a teljesítményméréssel kapcsolatos tapasztalatok.)

4. A „képességfejlesztő gyakorlatok" leírása és csoportosítása elég jól érzékelheti-e orientáló funkcióját? (A „képességfejlesztő gyakorlatok" fontos szerepet játszanak a fizikai és sportképességek fejlesztésében. A tantervek azonban nemcsak a fizikai és sportképességek fejlesztését célozzák, hanem a mozgásműveltség kialakítását és fejlesztését is. A „képességfejlesztő gyakorlatok" tehát a fizikai és sportképességekkel párhuzamosan a tanulók mozgásos feladatmegoldó képességének fejlesztését is szolgálják. Ezért a „képességfejlesztő gyakorlatok"-at a képzési feladatok pontosított előírása jellemzi.)

5. A tanterv „torna" anyaga feldolgozható, reális-e, főként a korábbi tanítási tapasztalatok alapján?

6. Megvalósítható-e az ún. „szabadidősportokra" való felkészítés (a kiegészítő anyag szabadon választható része), a tervezés problémái, amelyek már a tanmenetkészítéskor kitapinthatók?

7. A felsorolt kérdéseken túl is tehetnek a kartársak olyan észrevételeket, amelyek a tanterv további pontosítását és finomítását lehetővé teszik.

Az első hónapok tapasztalatai

A szóbeli észrevételek összegyűjtése területi szervezésben lebonyolított tanácskozásokon történt, ahol az érintett pedagógusok részt vettek. 1976. december első felében hét munkacsoportban, Budapesten, Pécsett, Szolnokon, Veszprémben, Hatvanban és Vácott, egyenként 60—80 fő részvételével számoltak be a kipróbálás tapasztalatairól.

A felsorolt szempontok sorrendjében az első tapasztalatokat így összegezhetjük:

1. A tanterv szövege világos, érthető és egyértelmű, megértése még a nem szakos nevelőknek sem jelent nehézséget. Az anyag leírásában található kisebb pontatlanságokra is felhívták a kartársak a figyelmet (pl. az atlétika anyagában az indulás vezényszavai pontatlanok voltak; a torna szaknyelve sem volt mindig kifogástalan).

2. A cél-, feladat- és követelményrendszer egységét és összefüggését a kipróbálás résztvevői megértették, magukévá tették. Kevésbé értették meg azonban, hogy a tananyag „csak" a cél- és feladatrendszerben leírtak megvalósításának eszköze. Ez elsősorban abban nyilvánult meg, hogy főleg a tananyaggal kapcsolatban vetődtek fel nehézségek.

3. A követelményrendszer egységes értelmezése az értékelésben megvalósítható. Örvendetes, hogy a követelményrendszer értel-

mezése nem szűkült le a teljesítménymérésre. A teljesítménymérés a tanítók és tanulók között egyértelmű sikert aratott. Növelte aktivitásukat, igényszintjüket emelte. A mérést általában minden iskolában könnyen el lehet végezni.

4. A képességfejlesztő gyakorlatok egyöntetű elismerést váltottak ki a kollégák körében. Elsősorban azt emelték ki, hogy a nem „konkrét" anyag tág teret ad a pedagógusnak. Nem valamennyien látták azonban, hogy ezek a gyakorlatok hogyan és milyen mértékben járulnak hozzá a mozgásműveltség, mozgásos feladatmegoldás kialakításához. A képzési feladatokkal meghatározott tananyag értelmezése változó mértékben sikerült.

5. Nagyon sok észrevétel érkezett a „torna" anyagával kapcsolatban. A vélemények sokszor egymásnak ellentmondóak voltak. Különösen sokan hangsúlyozták, hogy a ritmikus sportgimnasztika, a gerenda és felemáskorlát szerepeljen a tananyagban. Egyes szereken az anyagot kevésnek (gyűrű), más szereken soknak (talaj) tartották a kollégák.

6. Az ún. „szabadidő-sportok" szerepének tantervi hangsúlyozása egyöntetűen találkozott a résztvevők véleményével is. A megvalósításban azonban itt mutatkozott a legnagyobb bizonytalanság. Nehezen tudták a kartársak a szabadidő-sportokat a tanmenetekbe beépíteni. A tanári és tanulói szabadság értelmezése sem sikerült minden esetben. Úgy véljük, hogy a kollégáknak itt van a legnagyobb szükségük a segítségre, hiszen sokszor számukra is teljesen új sportágakat kell tanítani (asztalitenisz, tollaslabda, tájékozódási futás).

7. Más megfigyelések is szerepeltek. Sokan foglalkoztak a tárgyi feltételek szerepével, a szemléletváltoztatás nehézségeivel, a sport megszerettetésével, a fiúk-lányok tanításának különbségeivel, az osztályozással stb.

Az említett kérdések mellett a tanácskozások vezetői egyöntetűen arról számoltak be, hogy a pedagógusok a korábbi évekhez viszonyítva aktívabbak lettek. A tanácskozások nem „fulladtak" unalomba, azokat a tervezett időpontban nem lehetett befejezni. Elsősorban a kollégák lelkesedése a biztosíték arra, hogy az új tantervek céljukat elérik.

A testnevelés hatása a tanulók emberalak-ábrázolásában

DR. NAGYKÁLDI CSABA

Probléma és előzmények

A tanulók személyisége sokoldalú fejlesztésének pedagógiai elve minden korszerű nevelési tervben szerepel. Az iskolai testnevelés is hozzájárul ezen elv megvalósításához, vagyis a nevelési folyamat egyik eszköze. Az a kérdés azonban, hogy az oktatás és nevelés eszközei milyen differenciált személyiségfejlesztő hatást gyakorolnak, és ez miben nyilvánul meg, még jórészt megválaszolatlan, csak nagy vonalakban ismeretes. Itt egzaktan kimutatható, differenciált hatásokra gondolunk. Sajnos az ilyen igényeket kielégítő módszerek is csak csekély számban állanak a rendelkezésünkre. Amint a matematikai logika vagy a műszaki intelligencia bizonyos tesztekkel jól regisztrálható, épp olyan hiányosak a módszerek az ún. készség tantárgyak hatásainak vizsgálatát illetően. Sürgetőnek látszik tehát különböző fejlődéslélektani módszerek alkalmazása, amelyeket már más területeken sikeresen alkalmaztak.

A következőkben megkíséreljük, hogy egy széles körben, a mozgássérülteknél és csökkent szellemi képességűeknél alkalmazott módszert próbáljunk ki, nevezetesen az emberalak-ábrázolás Goodenough-féle tesztjét. Feltételezzük, hogy a nemzetközileg standardizált eljárással a rendszeres testnevelésnek a tanulóra gyakorolt hatásai kimutathatók, legalábbis a fejlettségi szint szempontjából. A feltételezést a továbbiakban indokoljuk meg. Előzetesen csupán annyit, hogy meg kívánjuk vizsgálni nagy létszámú és azonos életkorú tanulócsoportokon a rajzéletkor alakulását normál és halmozott iskolai testnevelés

esetén. A hipotézist azonban pszichológiai szempontból részletesebben meg kell alapozni.

A különböző témájú rajzok pszichológiai elemzése visszanyúlik a századfordulóra, amikor is a gyermektanulmányokon belül külön fejlődéslélektani fejezetté vált. Nagy László (1903), mint a témakör úttörője, a gyermekrajzok lélektani elemzésére külön könyvet írt. E munkára hivatkozva megállapíthatjuk, hogy kezdettől fogva kiemelkedő szerepet tulajdonítottak a kutatók az emberábrázolásnak. A kisgyermeknél ugyanis a firkarajzok korszaka után azonnal élénk érdeklődés nyilvánul meg az őt körülvevő személyek megrajzolására. Eng, H. (1935) magyar nyelven is megjelent munkájában pontos elemzéssel kimutatta, hogy már a körkörös firkarajzok felveszik a „mama" és „papa" nevet és természetesen az ifjú rajzolóét is. Ezeket gyakran ún. „családi képek" követik, különféle tárgyak kíséretében. Érthető, hogy ezzel együtt a rajzok nagy emocionális töltést is hordoznak.

A gyermekrajzokat és így az emberalak-ábrázolásokat is, mindig a fejlődés folyamatában tanulmányozták. Összegezték a különféle hatásokat, megállapították az egyes hatások megjelenési idejét, sorrendjét, dominanciáját, esetleg eltűnésüket a rajzból.

Így körvonalazódott bizonyos periodicitás az életkorok függvényében. Kinzle, R. (1951) szerint a rajzteljesítményben 3 éves korig a motoros aktus uralkodik. Ezután megjelenik a vizuális aspektus, amely az 5. életévtől egyre erősödik, majd a 6-tól a 10. évig dominanciára tesz szert. Fontos, hogy megismerjük, mikor milyen befolyások érvényesülnek, és ezek milyen hatással vannak a rajzteljesítményre. A hatások közül Mühle, G. (1955) kiemeli az emocionalitást, amely különösen a személyi kapcsolatok alakulására vonatkozik. Az emocionalitás elsősorban a legfiatalabb rajzéletkort jellemzi. Ezenkívül Mühle érdeme, hogy kapcsolatba hozta a rajzfejlődést a taktilis-kinesztétikus fejlődéssel. Úgy véljük, hogy ezzel a rajzteljesítmény tevékenység szempontjára mutatott rá. Meili-Dworetzky, G. (1957) ugyanakkor a funkciójáték szempontját hangsúlyozta. Eszerint a gyermek a rajzban mintegy „önmagából" alkot, természetesen a vizuális, kinesztétikus és emocionális tapasztalatai alapján.

A probléma ilyen fokról fokra történő kiterjesztése oda vezetett, hogy a kutatók a rajzteljesítményt komplex kognitív-motoros és ezenbelül intellektuális teljesítménynek fogják fel. A komplexitás értelmében Coleman, J.M.; Iscole, J. és Brodsky, M. (1959) kiemelik a rajzteljesítmény három közvetlen összetevőjét: a vizualitást, a formaszervezés elvonatkoztatott értelmezését és a vizualizált elképzelés motoros reprodukcióját.

Az irodalmi adatok alapján tehát az emberalak-ábrázolás rajzteljesítményében a személyiség több funkcióköre jut kifejezésre. Tükröződik benne a vizuális percepció, a taktilis és kinesztétikus testérzés, valamint a saját test észleléséből felépült ún. testvázlat, másrészről pedig a társakról kapott és elvonatkoztatott kognitív-emocionális tapasztalat.

A rajzolás folyamán mindezt kiegészítik az aktuálisan fellépő motoros megerősítések. Miután az érintett funkciókörök az életkor növekedésével változnak, tökéletesednek, a komplex rajzteljesítményben is változó módon tükröződnek. Az elmondottak indokolják, hogy a testi fejlődés, ill. fejlettség az emberalak-ábrázoláson keresztül megragadható.

Hipotézis

Visszatérve a bevezetőben leírt feltevéshez, most már igényesebb megfogalmazást adhatunk. Valószínű, hogy azok a tanulók, akik testvázlatukat és kognitív-motoros tapasztalataikat összetevő funkciókat az átlagosnál gyakrabban és intenzívebben foglalkoztatják, tehát halmozott testnevelési órákban részesülnek, és ugyanakkor társaik mozgásaktivitásáról is több vizuális, kinesztétikus és emocionális információt kapnak, a többletet az emberrajz teszteredményében is megjelenítik. Feltevésünk akkor lesz helytálló, ha az eltérő gyakoriságú mozgásaktivitás eltérő rajzéletkort eredményez.

Módszer

A hipotézis ellenőrzésére Goodenough, F. L. 1926-ban kidolgozott emberrajztesztjét választjuk. A teszt megbízhatósága, használhatósága következtében széles körben elterjedt. A szerző lehetővé tette, hogy az emberalak-ábrázolásokat pontos, szám szerinti értékekkel jellemezhessük. A pontértékeket előírt követelmények szerint lehet adni, maximális érték 51 pont. A próbát több ezer, különböző nemzetiségű gyermeken alkalmazta. Eredményei alapján a pontértékek az életkor függvényében változnak. Standardértékeket alakítottak ki, amelyekben bizonyos életkor bizonyos rajzéletkornak felel meg. Az intelligenciakvócienshez hasonlóan a teljesítményt rajzkvócienssel is ki lehet fejezni. A teszt a rajz esztétikai elemeit nem veszi számításba, de a vonalvezetésben és a formakifejezés szempontjaiban bizonyos mértékig szerepel. Ezzel együtt objektív eljárásnak tekinthető. Végrehajtása és értékelése egyaránt gyors és pontos. Magyar nyelven Jankovichné, Dalmai Mária (1963) ismertette, és egyúttal értelmi fogyatékos gyermekeknél alkalmazta. Módszertani meggondolásait mi is figyelembe vesszük, és alkalmazzuk az értékelésben.

Eredmények

A vizsgálati anyag az 1965-ös évből származik. Egyrészt olyan osztályok tanulói szerepelnek, amelyek négy éven keresztül heti négy testnevelési foglalkozáson vettek részt az általános iskola felső tagozatában. Ezt a csoportot intenzív vagy halmozott testnevelésű csoportnak nevezzük. Az ide tartozó osztályok különféle atlétikai, torna és labdás jellegű foglalkozásokra alapozott testnevelést végeztek heti 4 alkalommal, és még heti 1—2-szer ugyanilyen jellegű edzéseket is látogattak. A referens csoportok ugyanakkor csak heti 2 óra testnevelésben vettek részt az akkori tantervnek megfelelően. Ezt normál testnevelésű csoportnak hívjuk. Részükre a tanórán kívüli sportedzés szinte elhanyagolható.

A csoportok megoszlása

Normál testnevelés;	fiúk:	204
	lányok:	174
	Összesen:	378
Intenzív testnevelés;	fiúk:	181
	lányok:	97
	Összesen:	278

A vizsgálatban tehát összesen 656 tanuló rajzéletkor-meghatározására került sor, ill. ennyi volt értékelhető. A felmérés idején 13—14 év között voltak, a 8. osztály első félévében, amikor már 3 és fél éve vettek részt az intenzív, ill. normál testnevelésben.

A csoportok földrajzilag hét város lakosságából kerültek ki, amelyek a következők voltak: Budapest, Eger, Miskolc, Debrecen, Szeged, Pécs és Szombathely. Kijelenthetjük tehát, hogy a résztvevők a magyar városi tanulók keresztmetszetét adják.

A két fő csoportba sorolás az ötödik osztályba történő beiskolázásnál történt, spontán, kiválogatás nélkül, tehát véletlenszerűen. Sem a gyermekek képességeit, sem motiváltságukat nem vették figyelembe. A nagy számok törvényének és a spontán beiskolázásnak figyelembevételével azt tartjuk, hogy a két csoport azonos előfeltételekkel rendelkezett. Miután az ötödik osztályoknál a kiinduló rajzéletkort nem állt módunkban rögzíteni, ismételten szükséges hangsúlyoznunk, hogy a hét különböző városban a viszonylag nagy populációt véletlenszerűen osztották intenzív és normál testnevelésű osztályokba, tehát az indulási értékeket is azonosaknak kell feltételeznünk.

A rajzfeladatot a nyolcadik osztályban egy alkalommal végeztettük el. Az a vélemény, hogy a fejlettségi szint meghatározásához kétprofilos felvételt vagy paralelltesztet, pl. intelligenciatesztet szokás végezni. Esetünkben azonban nem diagnosztikai célkitűzés szerepelt, hanem az említett lehetséges differenciák kimutatása. Erre viszont az egyszeri felmérés is alkalmas.

A következőkben matematikai-statisztikai próbákkal összehasonlítást teszünk külön a lányoknál és külön a fiúknál az intenzív és normál testnevelésű csoportok között. A ki-

számított paraméterek: átlag ($\bar{x}$), szórás (s), átlag hibája ($\bar{x}_s$), variációs együttható $\left(\frac{s}{\bar{x}}\right)$, maximum- és minimumértékek, t-próbák és szignifikanciák.

Lányok csoportja

	Normál csoport	Intenzív csoport
$\bar{x}$ =	37,235 pont	38,020 pont
s =	3,658 pont	2,772 pont
$\bar{x}_s$ =	0,277 pont	0,281 pont
$\frac{s}{\bar{x}}$ =	0,098 pont	0,072 pont
max. =	47 pont	45 pont
min. =	25 pont	30 pont

szabadságfok: 269
$t = 1{,}8388$ $p < 0{,}1$
$p > 0{,}05$

Fiúk csoportja

	Normál csoport	Intenzív csoport
$\bar{x}$ =	36,759 pont	38,121 pont
s =	4,348 pont	3,032 pont
$\bar{x}_s$ =	0,304 pont	0,225 pont
$\frac{s}{\bar{x}}$ =	0,118 pont	0,079 pont
max. =	47 pont	47 pont
min. =	25 pont	30 pont

szabadságfok: 383, $t = 3{,}5208$, $p < 0{,}001$.

A nyolcadik osztályos lányoknál az intenzív testnevelésű csoport magasabb pontértékátlagot ért el, amely eltérés statisztikailag csaknem eléri az 5%-os szintet ($p < 0{,}1$). Ez a különbség rajzéletkorban 3 hónapnak felel meg. A normál csoport ugyanis 12 év és 3 hónap, az intenzív csoport pedig 12 év és 6 hónap átlagrajzkort mutat.

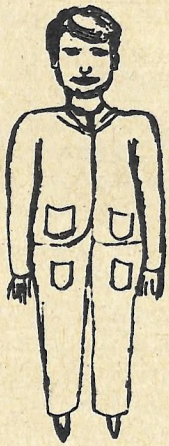
A nyolcadik osztályos fiúk intenzív testnevelésű csoportja ugyancsak magasabb pontértékátlagot adott, amely a normálhoz viszonyítva statisztikailag erősen szignifikáns ($p < 0{,}001$). A magasabb fejlettségi szint rajzkorban kifejezett különbsége 6 hónap. Míg ugyanis a normál csoportnál 12 év és 0 hónap, az intenzív csoportnál 12 év és 6 hónap volt a rajzéletkor.

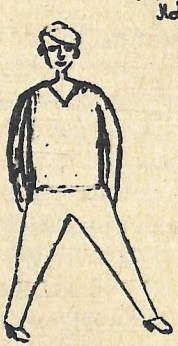
Az egyéb számított mutatók is az intenzív csoportok jobb teljesítményére utalnak mindkét nemnél. A szórásértékek alacsonyabbak, a variációs együtthatók kisebbek, és a maximum-minimum terjedelem szűkebb. Mindez jelzi, hogy a rajzéletkorban az intenzív csoportok kiegyensúlyozottabbak és egységesebben fejlettek. Az átlagok hibái közti ingadozás sehol sem éri el a 0,1-nél nagyobb értéket, amely rajzkorra átszámítva mindössze 1 hónapos hibahatárt jelent.

Következtetések

A vizsgálatok és számítások eredményei megfeleltek előzetes várakozásunknak. Vagyis a rendelkezésre álló eredmények alátámasztják feltételezésünket, hogy a fizikálisan fejlettebb, a testi nevelés szempontjából magasabb szinten álló iskolai tanulók egyszersmind az emberrajztesztben is magasabb rajzéletkort mutatnak. Ez pedig visszavezethető azoknak a funkcióköröknek a nagyobb fejlettségi szintjére, amelyekről az előzőekben szó volt. Megjegyezzük, hogy kiegészítő teszteket nem alkalmaztunk, amelyekkel rávilágíthatnánk, hogy a talált eredmény mennyire fejti ki hatását a személyiség mélyebb rétegeiben.

A továbbiakban még két szempont kínálkozik interpretálásra. Az egyiket az az igazolt tény involválja, hogy a rajzkor az életkor fejlettségi szintjével együtt változik, vagyis növekszik. A Goodenough-teszt a fejlődés kimutatását 13,6 éves életkorig teszi lehetővé. Az általunk vizsgált tanulók életkorilag éppen a teszt érvényességének életkorilag legfelső szakaszára esnek. Bár a személyiség eme fejlettségi szintjének kimutatása magyar gyermekeken nem volt elsődleges célunk, megemlítjük, hogy a vizsgált összes tanuló (656 fő) pontértékátlaga 37,41 volt, amely rajzéletkorban 12 év és 4 hónapnak felel meg. Az egyes csoportok rajzkora ezen érték körül szóródik. Figyelmeztető számunkra, hogy a rajzkor fenti átlagértéke a nemzetközi standardtól 1 év és 2 hónappal elmarad. (13,6 éveseknek 42,0 pontot kell elérni.) Ha ez a megállapítás





a továbbiakban is megerősítést nyer, úgy még inkább jelentősnek kell tartanunk a testnevelési foglalkozások pozitív személyiségfejlesztő szerepét.

Egy másik szempont a rajzteljesítménynek, mint intellektuális teljesítménynek az értelmezése. Ismert, hogy a rajzteljesítmény szoros korrelációt mutat az intelligenciatesztek eredményeivel. Az idézett Jankovichné (1963) ilyen irányú kutatásai 0,70-es korrelációval jártak, amely megegyezik más irodalmi adatokkal is. A döntő intellektuális mozzanatok a rajzteljesítményben a vizuális percepció, az alakelképzelés és elvonatkoztatás.

Az értelmezésben tehát szinte önként adódik, hogy a rajzteljesítményben a testkulturális és intellektuális oldal közös produktumát lássuk. Még a legóvatosabb megfogalmazással sem lehet kizárni e két terület szoros kapcsolatát. Igaz azonban, hogy ebben a vonatkozásban konkrét kutatásoknak kell majd eldönteni az összefüggés természetét és főként mértékét. Joggal várható azonban, hogy a testnevelés, mint az emberi kultúra része, nemcsak fizikai és fiziológiai, hanem meghatározott pszichológiai szerepkört is betölt a nevelési folyamatban, a személyiség alakításában.

Bibliográfia

Coleman, J. M., Scole, J., Brodsky, M. (1959): „Draw-a-man" test as apredictor of school readness and as an index of emotional and physical maturity. Repinted from Pediatries, Vol. 24. Nr. 2. 275–281.

Eng, H. (1935): Gyermekrajz. Bp., A „Kisdednevelés" kiadása. 142. o.

Goodenough, F. L. (1926): The measurement of intelligence by drawing. World B. New York, 177. o.

Goodenough, F. L. (1957): L'intelligence d'aprés le dessin. Le test du bonhomme. Presses Universitaries de France, Paris, 132. o.

Jankovicsné, Dalmai M. (1963): Pszichológiai tényezők összefüggése értelmi fogyatékosok emberrajzában. Pszichológiai tanulmányok 5. Bp., Akadémiai Kiadó, 577–594.

Kinzle, R. (1951): Gesetzmassigkeiten in der zeichnerischen Entwicklung des Kindes. Kind und Kunst. S. Kárger, Basel, 20–29.

Meili-Dworetzki, G. (1957): Das Bild des Menschen als Vorstellung und Darstellung des Kleinkindes. Hans Huber, Bern.

Mühle, G. (1955): Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. J. A. Barth, München, 165.

Nagy L. (1903): Fejezetek a gyermekrajz lélektanából. Singer és Wolfner, Bp.

Értékek, értékelések, testnevelés, sport (II.)

DR. KIS JENŐ

4. Nyílt levél az olvasóhoz. A dolgozat első felének összefoglalása és e részének problémafelvetése

Több ok is arra késztet, hogy – felhagyva az ilyen dolgozatok szokásos stílusával – a levélforma közvetlenebb lehetőségeit felhasználva forduljak az olvasóhoz.

Ezek közül legfőbb e folyóirat szerkesztőjének figyelmeztetése: munkám első része eléggé „nehéz" (nehézkes?) olvasmánynak sikeredett. Félő, hogy olvasatlan marad, s így félnem kell, hogy e fontos témában igyekezetem hatástalan volt és lesz.

„Levelem" bevezetőjében tehát először is köszönettel tartozom azoknak, akik dolgozatom e második részének tanulmányozásába belefogtak. Ha semmi mást, de annyit feltétlenül el kell érnünk, hogy meggyőzően érzékeltessük tárgyunk fontosságát. Csak így várható, hogy *a részletek, a mélységek, az elméleti és gyakorlati következmények egész bonyolultsága a gyakorló testnevelő tanári munka értékteremtő valóságában feltárulnak.*

Ha viszont a gyakorló testnevelő tanárokban magas fokon nem tudatosodik, hogy a pedagógiai tény, s így a testnevelésben létrehozott tény (eredmény, célmegvalósulás stb.) mindenkor *értéktény*, akkor ez a *feltárulás* csak véletlenszerűen megy végbe. Véletlenszerűség, esetlegesség persze minden pedagógiai munkában van, de csak a tudatos, tervszerű, a lehetőségek maximumán pontosan célmeghatározott tevékenységen „belül" engedhető meg. Máskülönben munkánk, szakmánk, tanítványainkhoz és a társadalomhoz fűződő kapcsolataink *értéke*, életünk értelme válik véletlenek játékának függvényévé. A véletle-

nek „mélyében" ilyenkor is ott dübörög a törvényszerűség: értékteremtő tevékenységekre akarom „tanítani" a tanítványomat, értékeléseit kívánom formálni egy pedagógiailag éppen ezektől az „akarásoktól" és „kívánásoktól" értékes folyamatban. De nem eléggé tisztáztam a célt, nem eléggé látom, hogy *amit* közvetítek mitől értékes, és hogyan válik értékessé a tanítványom számára. Saját testnevelő tanári tevékenységem ilyen vonatkozású lényegét sem látom. Ilyenkor törvényszerű, hogy az eredmények is véletlenek és a kudarcok is majdnem törvényszerűek. Riasztó társadalmi statisztikák figyelmeztetnek a testnevelés gyakorlatának ilyen „véletlenszerű" következményeire. Arra, hogy a „fizikális inaktivitás" jellemzővé vált, hogy az életmódban a rendszeres testnevelés és sport a benne „rangsorolódó" tevékenységek értékhierarchiájában a sor végére került. Ezt senki nem „akarta", ez a hivatásszerű testnevelő tanári munka céljaival homlokegyenest ellentétes következmény, ez „véletlen". (1)

Véletlen? Jól tudjuk, hogy nem egészen az. Ha a társadalom fizikai aktivitásának színvonaláért egyedül és kizárólagosan a testnevelő tanárt és a testnevelést tesszük felelőssé, akkor ilyen „véletlen" továbbra is törvényszerű lesz. Láttuk e dolgozat első részében, hogy a tanítvány tevékenységének céltartalma, így értékelései is számos környezeti tényező „magatartásának" függvénye. A fejlődő tanítvány tevékenységének „értékcsatornája" *nyitott*, s hogy a testnevelés és a sport értéktartalmaiból mi és hogyan kerül abba, milyen szubjektív mozgatóerővel „hull bele", abban a testnevelő tanár csak *egyik* tényező. Ez azonban cseppet sem jelent felmentést vagy könnyítést. A testneveléssel és sporttal kapcsolatos értékorientációk kialakításában a testnevelő tanárnak ha nem is egyedüli, de elsőrendű jelentősége van. Ez azt jelenti, hogy „hatósugarába" kell vonnia a tanítványai értékorientációjáért „felelős" lehetséges hatótényezőket. Csak akkor teheti, ha a testnevelés és sport értékeinek mibenlétével és az értékelések alakulásának és alakításának fejlődésmenetével, ill. módozataival tisztában van. Úgy mondhatjuk, hogy az ilyen testnevelő tanár nemcsak közvetlen tanítványainak testnevelője, hanem mindazoknak is, akik e tanítványok testnevelési és sportértékeléseire oly fontos hatással vannak. Elsősorban a tantestület más tagjaira és a szülőkre gondolhatunk.

Dolgozatom első részében – kiindulva abból, hogy a pedagógiai tény, *értéktény* – érzékeltetni törekedtem, hogy ilyen értéktényeket csak olyan pedagógusok hozhatnak létre, akik magas fokon tudják:

mi az érték?

mi az értékelés?

Ezek után összefoglaltam az *értékprobléma* lényegét, a vele kapcsolatos alapfogalmakat és a fenti két kérdésre adható válaszok praktikus lényegét.

Eszembe jut egy tudományos értekezlet, amelyen szerencsémre egy régi kedves tanárom mellett ülhettem. Az értekezlet tárgya a testnevelés tanításának rendkívül lényeges vonatkozásáról szóló tudományos mű volt. Az előadó a résztvevők egyhangú elismerésében részesült, általános vélemény szerint jelentős tudományos mű született. Mielőtt az elnök berekesztette volna a tanácskozást, tanárom felém hajolt s a következőket súgta: – Mindent értek, csak egy dolgot nem. Most ezek után *mi az, amit holnaptól kezdve másképpen kell csinálni?* (Értsd: az adott tudományos munka értelmében.)

Két vonatkozásban is érdemes kitérnem erre a kis epizódra. Az *egyik:* a tudomány és a gyakorlat viszonyában pompás példa arra, hogy *mi az érték?* A gyakorlópedagógus szempontjából az érték nyilván nem lehet csupán magában az értékes *dologban* (az adott tudományos műben) hiszen azt rendkívül különböző módon értékel(het)i. S persze a szubjektumban sem lehet az érték csupán, hiszen különböző értékelő szubjektumok ugyanazt a tudományos művet relatívan, különböző módon értékelik. (Az érték nem lehet relatív.) Az adott tudományos mű értéke csakis az alapján végbemenő *tevékenységben* tárulhat fel a szóbanforgó pedagógus számára: az érték a tevékenység belső oldala, vonatkozása, közvetítő a *külső* dolog és a *belső* szubjektum között, ahogy Rózsahegyi Editet idézve fogalmaztuk: a társadalmi szükséglet(ek) (pl. az

adott tudományos műben megfogalmazott szükségletek) véráramát az egyéni szükségletek érrendszerébe *kapcsolja.*

A másik vonatkozás, amely a fenti „történet" közbevetését indokolja: az eddigi „általánosságokon" túl nekem is választ kell adnom arra a kérdésre, hogy az értékek és értékelések elméletének birtokában *mi az, amit holnaptól kezdve másképpen kell vagy kellene csinálni a testnevelésben.*

Úgy érzem, hogy ha e kérdést logikus nyíltsággal eddig nem is tettem fel, de anyagom az eddigiekben is erre a kérdésre kereste a választ.

Először is másképpen vagy másképpen *is* kellene szemlélnünk tanítványunkat a testnevelés folyamatában. Erről szólt e dolgozat első részének 3. fejezete. Ha tanítványunk „válaszoló lény" — céltudatos, *tevékeny* lény — akkor mindenkor látnunk kell, hogy tevékenységének *szükséglet-, érték- és érdektartalma van:* nemcsak általában, hanem a testnevelésben is. Bemutattuk a tanítvány tevékenységében a szükséglet-, érdek- és értékszint összefonódását, a testnevelési és sport*érdeklődés* alakulásának néhány sajátossága összefüggésében.

Remélem ezek a fejtegetések közvetlenül is rámutatnak, hogy mi mindent kell másképp látni és csinálni a gyakorlatban.

Nyilvánvaló, hogy bármely „szinten" is tekintjük tanítványunk testnevelési tevékenységének formálódó tartalmát: a szükségletek tartalmában, az értékelések tartalmában és az érdekek felismerési színvonalában egyaránt „benne vagyunk" — más hatótényezőkkel együtt. A *szükségletek szintjén* már egyértelmű volt, hogy tanítványunk testnevelési szükségletei társadalmi eredetűek, s hogy a szükségletekben társadalmi függőség tükröződik. Kiderült az is, hogy „mindent" nem csinálhatunk meg a tanítványok helyett: végül is a tanítványok *saját tevékenységükkel* veszik birtokba az általunk közvetített szükségletrendszert. A tanítvány testnevelési tevékenységének *értékszintjét* vizsgálva láttuk, hogy a tanítvány vonatkozó értékelései a szükségletekkel összefonódnak, hogy — ily módon is — ezek az értékelések társadalmi-környezeti feltételezettségűek. Bemutattuk a testnevelési és sporttárgyú értékelések alakulásának néhány sajátosságát: bebizonyosodott, hogy a testnevelés és a sport értékei a tanítvány számára *saját tevékenységében* tárulnak fel. Magyarázatot kerestünk a tanítványok értékeléseinek eltérő voltára is: láttuk, hogy a tanítványok saját érdekviszonyaik által meghatározott körben tevékenykednek, s az érdekek konkrétságában az értékek és értékelések is konkrétságot nyernek *tevékenységükben.*

Hogyan „kerülünk bele" tehát mi nevelők (az általunk közvetített szükséglet—érték—érdektartalmakkal) a tanítvány szubjektivitásába? A tanítványi tevékenység révén. Azoknak a tevékenységeknek „révén", amelyeket tanítványainkkal végzünk, végeztetünk.

Ez az összefüggés dolgozatunk második részének fő kérdése. Az első rész bemutatta, hogy — mint társadalmi környezeti „hatótényezők" — mindenképpen „benne vagyunk" tanítványaink szükségleteiben értékeléseiben, érdekrendszerében. Ezekért felelősek vagyunk. E második rész azt vizsgálja, hogy milyen tevékenység mely értéktartalmai révén alakítjuk tanítványaink sporttárgyú értékeléseinek folyamatát, s milyen lehetőségeink vannak annak elérésére, hogy a sporttevékenységet tanítványunk egész életében értéktevékenyen élje. Más szavakkal: *mi* a testnevelői tevékenység lényege? *mik* az értéktartalmai? *milyen* lehetőségei vannak eddigi színvonalának meghaladására? Ezt a szervesen összefonódó kérdésrendszert abból a szempontból tárgyaljuk, hogy értékelméleti megvilágításban *mi az, amit másképpen kell csinálnunk* mint eddig, ha olyanfajta — olyan *értékű* — testnevelést akarunk, amelyet társadalmunk jelenleg megkíván.

5. Mi a testnevelés?

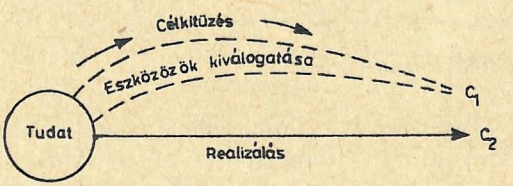
Testi nevelés — testnevelés — sport — versenysport — tömegsport: ahány kutató, ahány tudományterület, ahány érdekszféra, s így ahány „lecsapódása" az e körben működő-

dő társadalmi szükségleteknek, tehát ahány „értékmérce", annyi meghatározása és viszonyítása e fogalmaknak. A fogalmi „dúlás" elméleti és gyakorlati tarthatatlanságát Frenkl Róbert meggyőzően mutatta ki. (2) Mi is rámutattunk föntebb: értékes pedagógiai tényeket nem hozhat létre olyan testnevelő, aki saját tevékenységének lényegével (céljaival, tartalmaival, szerkezetével: értékeivel) nincs egyértelműen „tisztában".

Ha a nevelés legáltalánosabb értelemben a tanítványok *teleologikus tevékenységének* alakulása és alakítása (vö. Mihály Ottó, 1974./a), akkor a *testnevelés* is *ez* a teleologikus tevékenységek meghatározott körében (játékok, sportok, rekreációs tevékenységek stb.). Hogyan függ össze ezzel az értékek és értékelések alakítása? Hiszen mindabból amit elmondottunk eddig nyilvánvaló, hogy a tanítványok teleologikus tevékenységének alakítása és alakulása a testnevelésben értékek és értékelések alakulása és alakítása *is*. (*Az érték* a tevékenység belső oldala, vonatkozása; a tevékenységben és *a tevékenység alakulásában alakul és tárul fel az egyén számára.*)

5.1. A testnevelés módosított arisztotelészi modellje

A nevelésnek, mint teleologikus tevékenységnek lényegét a finális kapcsolat szerkezeti modelljével adja meg Mihály Ottó (1974./b). Ez a modell Arisztotelész ún. „hiányos" finális elemzésének *kiegészítése* révén alakult ki (N. Hartmann, 1970.). Hármas tagoltságú szerkezetet foglal magába.



A testi nevelés fogalmának meghatározása során magunk is ebből a modellből indultunk ki más helyen. (Kis J. – Gombocz J., 1974./3.) A testnevelésnek e modell szerinti felfogása ugyanis jelentős abból a szempontból, hogy a testnevelés tevékenységszerkezetét *emberi tevékenységen belül* helyezi el, a tényleges tevékenység célját, értelmét, *értékeit* nem függetleníti a tevékenységtől. Kifejezi a testnevelés mély társadalmi meghatározottságát, a cél-értékek és eszközértékek dialektikus összefüggését.

5.2. A módosított arisztotelészi modell logikai-formális volta

Csakhogy nem csupán erről van szó. Ha csak ennyiről lenne szó, akkor úgy is fel lehetne fogni a dolgot, hogy a célok és tartalmak megfelelő kiválasztása *után* beindítjuk az értékesként kiválasztott tevékenységeket, ezzel „beindítjuk" az értékcsatornát, melynek másik végén mintegy kihullanak a belehullajtott értéktartalmak. Elvárjuk, hogy így történjen. És értetlenül állunk, hogy tanítványunk másképpen értékel, mint mi, hogy értékkonfliktusai vannak.

A „másképp értékelés" és az értékkonfliktusok létrejötte is *tények*. A testnevelők olyan tanítványokat akarnak nevelni, akik – hozzájuk hasonlóan – tevékenyen teremtik és sajátítják el a cselekvéskultúra és az egészségügyi kultúra *értékeit*. A tanítványok jelentős része – ismét hivatkozzunk a statisztikákra – csak szavakban, verbálisan, kognitíve értékeli a testnevelésben közvetített értékeket, s nem élettevékenységének valóságában. A céltudatot befolyásoltuk ugyan – a tanítvány „szereti" a testnevelési órát, „elismeri" a sportok értéktartalmait, de nem sportol. Értékelő magatartását, tevékenységre is indító értékelő szubjektumát más kultúrszférák „felől" olyan erőteljes hatások érik, hogy amazokat *előnyben részesíti* valóságos élettevékenységében. „Az iskola – a gondosan kiválasztott művelődési anyaga révén – sokoldalúan fejleszti a tanulók képességét, alakítja érdeklődésüket. Ez a sokoldalú képzés lehetőséget biztosít

árra, hogy mindenki a számára legsikeresebbnek, legérdekesebbnek (közbevetve, logikusan: *legértékesebbnek*) tartott területen tevékenykedjék, ezért *elfordul a testneveléstől*" – jelzi rendkívül erőteljesen, vizsgálataira alapozva Nagy György (1975./a/4). A testneveléstől való „elfordulás" bizonyára nem konfliktusmentes, s az is biztos, hogy ezeknek a konfliktusoknak értékvonatkozása is van (értékkonfliktusok). A lényeg azonban: nem tudtuk vagy nem tudjuk a testnevelés értéktartalmait olyan erőteljesen közvetíteni, hogy e – nem szükségszerű – konfliktusok a mi ügyünk javára dőljenek el. Talán nem eléggé gondosan értékelt az a művelődési anyag, amely értékalakítóként tanítványaink testnevelési tevékenységének értékvonatkozását adja? Nem eléggé gondosan választottuk meg? Nem nyújt elég alternatívát, hogy a testnevelésen belül mindenki találhasson magának valamit, ami számára a legsikeresebb, a legértékesebb, a legérdekesebb? Eszközeinket, módszereinket átgondoltuk-e ebből a szempontból? Módszertani szempontból gondolunk-e eleget a testnevelési órák örök és nem kevés „veszteseire", akik mindig „lemaradnak", sikertelenek a versenyeken. A kudarcok stresszse a legelviselhetetlenebb. Mindenki jut-e sikerélményhez, ami az értékteremtő és feltáró tevékenység „megismétlésének", szükséglet-szinten való átélésének motorja?

A testnevelésben sokszor és sokfelé a módosított a arisztotelészi modell szerint dolgozunk. Ez pedig egy „erősen formális szinten tartott" pedagógiai-testnevelési gyakorlat modellje. Maga az általános modell „első pillantásra látszik alkalmasnak" marxista tartalommal való megtöltésre, mert az e modellben kidolgozott cél-eszköz viszony elemzésébe *„bevihető"* az objektív társadalmi viszonyként felfogott *érték és érdekmeghatározottság*. Csakhogy az e modell szerinti gyakorlat az érték és érdekmeghatározottságot a célviszony logikai szerkezetének megfelelő *legegyszerűbb* módon veszi tekintetbe. „Nyitva hagyja a kérdést, hogy a tárgyi irányultságát tekintve társadalmi meghatározottságú cél szubjektív szükséglettartalmát illetően milyen természetű. A tárgyi tartalom vagy a tárgyi irányultság társadalmi meghatározottságának állítása még összefér az egyéni szubjektivitás és ezzel az egyéni szükségletek legkülönbözőbb értelmezésével" (vö. Rózsahegyi Edit, 1973./a).

Mit jelent mindez „gyakorlatilag"? Olyan pedagógiai-testnevelési gyakorlat modelljével van dolgunk, amely a *pedagógiai tényt elsősorban mint logikai-tudati-kognitív tényt értelmezi*. Azt feltételezi, hogy amit a tanítvány „tud", azt csinálja is. Arról a gyakorlatról van szó, amely megelégszik a leckefelmondással, amely azt gondolja, hogy az a tanítvány, aki tökéletesen *elmondta* a villanycsengő működésének fizikáját, az az elromlott villanycsengőt meg is tudja javítani. A testnevelésben persze nincs vagy alig van „verbalitás", szóbeli leckefelmondás. De paradox módon a végső célt, a testnevelés és a sport értékelését, értékeinek elismerését „csak" tudati-verbális szinten érjük el.

Ha a módosított arisztotelészi modell értelmében dolgozunk, akkor csak a céltudatot befolyásoljuk, és nem hozunk létre semmiféle garanciát arra, hogy tanítványunk a tudati-verbális képlet alapján *cselekedjen, tevékenykedjen is*. Megtanítjuk arra, hogy *hogyan* cselekedjék, megtanítjuk arra, hogy bizonyos cselekvéseket érdemes és értékes cselekednie, de nem „tanítjuk" meg arra, hogy valóban folytassa is ezeket a cselekvéseket.

A módosított arisztotelészi modell szerint dolgozva az értékek és értékelések alakításában azt a felfogást valljuk, hogy a tanítványok fejlődése érték*tudatuk* fejlődése. Azt a felfogást, hogy a fejlődés-fejlettség fokának fokmérője, mércéje az érték*tudat* színvonala.

Csakhogy – mint a testnevelésre és sportra vonatkoztatva is láttuk – a gyerek fejlődése nem azonosítható érték*tudatának* fejlődésével. Az értékpreferencia-rendszerek elsajátításának folyamatában (Heller Ágnes, 1970.) nem sima kognitív viszony kialakulásáról van szó csupán.

Persze az érték*tudat is* fejlődik. A nevelés és a testnevelés az érték*tudat* alakítása *is*. De ez nem elég: nyilvánvaló, hogy a kognitív feltételeknek motivációs erejük van, „de az is kétségtelen, hogy ez a motivációs erő tulaj-

donképpen csak a cselekvés módjára vonatkozik, racionális alap és indíték arra, hogy az ember így és így cselekedjék, de nem érinti az alapot, *mi az, ami az embert adott szituációban egyáltalán cselekvésre készteti*". (Rózsahegyi Edit, 1973./b.)

Mi pedig éppen erről akarunk gondoskodni. Azt akarjuk elérni, hogy a testnevelésben közvetített értéktartalmak az „aktivitás szubjektív forrásvidékeként", tényleges tevékenységre ösztönző hajtóerőként érkezzenek meg a tanítvány „belső világába".

Ha munkánk célja, értelme, társadalmi *értéke* az, hogy a sportolással kapcsolatban pozitív értékítéleteket közvetítsünk, akkor a vázolt modell szerinti munkánk „elégséges". Ha a testnevelés célja, értelme, értéke ennél *több*, ha a testnevelés csak akkor értékes, ha tényleges, önálló aktív tevékenységre indít, akkor nyilvánvaló, hogy más modell szerint (is) kell dolgoznunk.

A filozófus úgy mondja, hogy a teleologikus tevékenységnek új, tartalmasabb modelljét kell kidolgozni. Nem szabad, nem lehet „megelégedni" olyan modell-lel, amely a tevékenység objektív társadalmi érték és érdekmeghatározottságát a célviszony legegyszerűbb logikai-szerkezeti síkján értelmezi. A pedagógus praxisára vonatkoztatja mindezt, és azt mondja, hogy fel kell hagynia a nem eléggé tartalmas „régi" praxissal, és a formálódó új modell szerint kell dolgoznia.

5.3. A testnevelés tevékenység révén a tevékenység alakítása: szükségletek alakítása, értékek közvetítése és érdekek felismertetése

Dolgozatunk első részének 3. pontjában, ahol a tanítványt szemléltük a testnevelés folyamatában, ennek a tartalmasabb, „új" tevékenységmodellnek szemléletmódját érvényesítettük.

Ha a tanítvány fejlődésének – teleologikus tevékenysége alakulásának – ott tartalmas magyarázatát találtuk, akkor e ponton nincs más hátra, mint a pedagógus szemszögéből hangsúlyozni ugyanazt, amit ott a tanítványról elmondottunk. A tanítvány fejlődése ugyanis – nyilvánvaló – elválaszthatatlan attól, ahogyan fejlesztették, ill. fejlesztik.

Ennek az „új modellnek" legfontosabb pedagógiai mondanivalója, hogy az értékek és értékelések alakítását még viszonylag önállóként sem lehet elszakítani a tevékenység alakításának más tartalmi aspektusaitól. Ha „átveszünk", „alkalmazunk" bizonyos általános szinten megfogalmazott meghatározásokat tárgyunkra: helyesen tesszük, de praxis szempontjából döntő, hogy szemléletmódunk a belső tartalmi összefüggéseket ne veszítse.

Mondhatjuk pl., hogy a testnevelés a benne „kiválasztott" értéktartalmak közvetítése, értékközvetítési folyamat. De tudnunk kell, hogy az érték maga is közvetítő mechanizmus, amelynek lényege hogy a társadalmi *szükségleteket* közvetíti az „egyénbe". Tudnunk kell, hogy az érték az érdekben kap konkrétságot. Vagyis tudnunk kell, hogy az olyan értékközvetítési folyamat, amely nem elégszik meg – mert nem elégedhet meg – az értékítéletek alakításával „csupán" – egyet jelent a szükségletek alakításával és az érdekek fel- és elismertetésével. Nincs értékalakítás önmagában, legalábbis e „tartalmasabb" tevékenységmodell értelmében nincs.

Ismerjük-e tanítványaink sportolással kapcsolatos szükségleteit kellő mértékben? Vannak-e kidolgozott módszereink e szükségletek színvonalának „felmérésére"? Ha igen, alkalmazzuk-e ezeket? Kellően tájékozottak vagyunk-e tanítványaink testneveléssel és sporttal kapcsolatos érdekviszonyaiban? Ilyesfajta „anyagismeret" hiányában nem szükségszerűen maradunk-e a testnevelésben (is) a céltudat verbális befolyásolásának szintjén? S átgondoltuk-e annak minden gyakorlati következményét, hogy az érték sem nem az értékes dologban, sem nem az értékelő szubjektumban van csupán, hanem a kettő közötti „kapcsolatként" működő valóságos testnevelési tevékenységben? Hiszen akkor csupán a végállapotból, a „végső teljesítés" szemléléséből és ennek méréssel történő *értékeléséből* vajmi keveset tudhatunk meg. S főleg: vajmi kevéssel szolgáljuk így a tanítványok értékindítékainak kialakítását. Lassan „frázissá kopik" a híres öttusabajnok felismerése: nem az ered-

mény a legfőbb érték, hanem az ahhoz elvezető út: maga a tevékenység, amelyben e tevékenység értéktartalmai számára feltárultak.

Melyik az a *tevékenység*, amely az így felfogott *testnevelés* értéktartalmát adja, amelyben, ill. amelyekben a tanítványok számára a testnevelés értéktartalma „feltárul", s mitől értékes ez a tevékenység?

6. A testnevelés tartalma

A testnevelés: tantárgy. A tantárgy tartalmát a tanterv határozza meg. A tanterv mindenkor az *adott kultúra* elemzésének eredménye. Az elemzés itt a rendelkezésre álló művelődési javakkal kapcsolatos értékelést, preferálást jelent: mindent nem lehet tanítani, tehát válogatni kell. (Vö. Faludi Szilárd, 1975.)

Burka Endrének a testnevelés műveltségtartalmáról szóló – szerintünk alapvető jelentőségű – tanulmánya konkrétan bemutatja azt a folyamatot, amelyben az adott kultúra értékelése révén a testnevelés tartalma meghatározható. A testnevelésben a műveltségnek két viszonylag jól elválasztható, a gyakorlatban azonban egymásba „átmenő" rétegét különbözteti meg: a mozgásműveltséget és az egészségügyi kultúrát. A mozgásműveltség tartalmaiként a *játékokat és a sportokat*, az egészségügyi kultúra értékvilágából pedig a kondicionálás és kompenzálás ismereteit és eszközrendszerét jelöli meg.

Természetesen további értékeléseknek kell történnie, hiszen „mindent" nem lehet megtanítani. Az *értékelés mércéje* adott: minden értékes, ami a mozgásműveltség (cselekvéskultúra) és az egészségügyi kultúra fejlesztéséhez hozzájárul. A gyerek lényege: tevékenysége. Testnevelésének lényege: e tevékenység formálása. Amikor a testnevelés tartalmát meghatározzuk meg kell határozni azokat a tevékenységeket, „amelyeket elsajátításra érdemesnek tartunk, azokat az objektivációkat (sportokat, játékokat) amelyekben e tevékenységek eltárgyiasultak". Nyilvánvalóan azok a tevékenységek kerülnek előtérbe, amelyek mindkét alapvető feladatot eredményesen szolgálják. A cselekvéskultúra és az egészségügyi kultúra mércéjén ily módon kialakul a sportok és játékok *értékskálája*.

A sportok és a játékok cél*értéke* és eszköz*értéke* is kitűnik: értékesek, mint eszközök a cselekvéskultúra és az egészségügyi kulturáltság kialakítása szempontjából. Értékesek, mint célok, hiszen „a cselekvés kulturáltsága a játékok és sportok révén, de korántsem csak „bennük", azonosul a cselekvés szabadságával, s így a játékban eltárgyiasult tevékenységek, *képességek* elsajátításának céljellege is magától értetődő." (Burka E., 1975./a.)

E világos és tömör fejtegetések gyakorlati jelentőségét jól láthatjuk. Az értékelméleti szempontból való átgondolás segít felszámolni azt a „fölösleges bizonytalanságot", amely testnevelés és sport gyakorlatilag sok zavart keltő megkülönböztetésében nyilvánul meg. A testnevelés: iskolai tantárgy. A sportok társadalmi objektivációk, amelyek a bennük eltárgyiasodott képességek, tapasztalatok stb. révén *értékesek*. Ezek az objektivációk a cselekvéskultúra és az egészségügyi kultúra kialakításának célmércéjén értékstruktúrát alkotnak, s a sportoknak ez az értékstruktúrája adja a testnevelés tartalmát: célértéktartalmát és eszközérték-tartalmát is.

Testnevelés és sport lényegi összefüggése nyilvánvaló: *a sportban eltárgyiasult értéktartalmak áramlanak a testnevelési tevékenység értékcsatornájában*. A testnevelés értéktartalmának ez a felfogása pontosan harmonizál a testnevelés új modelljével, ezek az értéktartalmak valóban tevékenység – sportolás, játék – benső aspektusaiként vannak meghatározva. A cselekvéskultúra és az egészségügyi kultúra értéktartalmai – ha így határozzuk meg őket – csakis a reális tevékenységben vehetők birtokba, ez a reális tevékenység pedig maga a sportolás.

Ezzel összefüggő kérdés most már a következő: ha következetesen „végigvisszük" azt az értékelméleti álláspontot, amit dolgozatunkban eddig érvényesítettünk, akkor látnunk kell: a tantervalkotó értékpreferenciái és a tanulók értékindítékainak kialakulása között még hosszú az út. A sportok, játékok mint társadalmi objektivációk önmagukban csak „néma képességek", „néma értékek"

hordozói. A valóságos testnevelési gyakorlatban e „néma" képességeket a tevékeny tanítványok életre keltik, tevékenységükkel birtokba veszik, „megszólaltatják". A tantervben rögzített értékek a tanítványok számára még csak „dologiak", mivel pedig a tevékenység elméletének összefüggés-rendszerében gondolkodva az érték nem csupán magában a *dologban* van: a tantervben művelődéstartalomként megfogalmazott értékek még csak *lehetőségek*. (5) A kérdés tehát az, hogy a gyakorlatban e lehetőségek értékes megvalósításának milyen feltételei vannak.

7. A testnevelés lehetőségei

7.1. Az alapösszefüggés

A nevelés lehetőségeinek megítélése mindenkor — tudatosan vagy kevésbé tudatosan — *értékszempontot* követett és követ. Aki a nevelés lehetőségéről gondolkodik, az mindig az ún. *belső feltételek* szerepéről, s az ún. *környezeti tényezők* szerepéről, ill. e két feltételrendszer *viszonyáról* mond *értékeléseket*. A nevelés lehetőségének megítélése attól függ, *hogyan értékeljük a belső feltételeket* (biológiai-pszichikai szféra), *hogyan értékeljük a külső feltételeket* (természeti, társadalmi környezeti, pedagógiai tényezőket) és ez értékelések alapján a két feltételrendszer viszonyításának milyen értékes lehetőségeit ismerjük fel.

Neveléstörténetileg e „hármas függvény" megoldására három alapképlet alakult ki: vagy a környezetet értékelték a nevelésben domináns hatótényezőnek, vagy a belső feltételeket (ezek között is más- és másképpen értékelve a biológiaiak és a pszichikaiak szerepét), vagy a két tényező valamilyen *konvergenciáját értékelték* döntőnek.

Mindhárom „megoldás" nyitva hagyja a kérdést: *hogyan lehetséges*, hogy a tanítvány környezete hatásainak eredményeként mutatkozik, de ugyanakkor szuverén belső világa van, hogy meg is különbözteti magát ettől a környezettől, hogy fokozatosan mint individuum viszonyul ehhez a környezethez, hogy szuverén értékrendszert alakít ki stb.

Ez úgy lehetséges, hogy a mindenkori tanítvány reális *céltevékenységeinek folyamatában* alakítja ki, „sajátítja el belső világát". Külső és belső között a „híd": *az aktív tevékenység*. A nevelés lehetősége pedig — a testnevelésben is — *a reális tevékenység lehetősége*. Annyiban lehetséges a nevelés, amennyiben a tanár és a tanítvány közös, együttes tevékenysége lehetséges. A dolgozatunkban követett értékelméleti megfontolások praktikus tartalommal töltik meg mindezt. Az érték: közvetítő mechanizmus a társadalom (külső, környezeti feltételek) és az egyén (belső feltételek) között. Miben működik ez a közvetítő mechanizmus? Magában a tevékenységben, annak belső oldala, vonatkozása. Túlértékelem a belső feltételek (pl. bizonyos biológiai adottságok) szerepét? Csökkentem a tanítvány tevékenységének lehetőségét: csak a bizonyos szempontból legkedvezőbb biológiai adottságú gyerekekkel foglalkozom, a többiek számára leszűkül a testnevelés értéktartalmainak tevékenyen elsajátítható köre. Rosszul értékelem a környezeti-társadalmi feltételek szerepét? Nem látom, hogy csak olyan szubjektív szükségletek alakíthatók ki, amelyeknek társadalmi fedezete van? Csak azt lehet szükségelni és tevékenyen *értékelni*, amire társadalmi kínálat van. Hiába igyekszem olyan szükségleteket kialakítani, amelyek kielégítésére nincsen mód (pl. úszás, de nincs uszoda az elérhető környéken).

7.2. A testnevelés ún. belső feltételeinek értékeléséről

E feltételek körében különösen a biológiai feltételek értékmegítélése „izgalmas". Egy előadás alkalmával igyekeztem bemutatni, hogy Magyar Zoltán olimpiai bajnoksága, edzőjének pedagógiai bravúrja is. (6) A hallgatók egyike figyelmeztetett: minden pedagógiai talentum csődöt mondott volna, ha olimpiai bajnokunknak nem lenne különlegesen hosszú karja. Igaz, az „élsportban" bizonyos biológiai feltételek meghatározott sportág eredményes űzésének alapfeltételei, s így elsőrendűen fontosnak *értékelendők*.

A biológia tudományának művelői gyakran és szívesen mutatnak rá a biológiai feltételek elsőrendű szerepére. Gyakran úgy tűnik, hogy e feltételekben valóban van valami konstans, nehezen vagy egyáltalán nem változtatható. Sellye János (1976) az adaptációs energiát mint öröklött vagyont mutatja be, amelynek mennyisége nem változtatható, csak felhasználásának módja szabályozható tudatos-társadalmi eszközökkel. Czeizel Endre – bár elismerve a környezeti tényezők nagy szerepét – mégiscsak „belement" a méricskélésbe nagyhatású TV-sorozatában. Vizsgálatokat idézett, melyek szerint az örökletesség részesedése az értelmi szint kialakulásában 60–80%-os. Más vizsgálatokról is szólt, melyek szerint csak 20–40%-os részesedés igazolódott. (Czeizel E., 1976.)

Pedagógiai szempontból annak hangsúlyozása fontos, hogy a tevékenység ún. belső feltételei közül *általában* nem szabad, nem lehet és nem kell elválasztani a „biológiait" és a „pszichikait" (mely utóbbiakról egyértelműen „tudjuk" a társadalmi eredetet). Az ember: *pszichoszomatikus* egység. Nem kerülünk ellentmondásba a biológus Selye Jánossal, aki világosan kimondja: *a tevékenység biológiai szükséglet*. (Selye János, 1976./b.) Ha szükséglet, akkor társadalmisága nyilvánvaló: a társadalmi ember ún. biológiai szükségletét is mint társadalmi szükségletet éli át. (A tevékenység célja, terepe, közege, értelme egyaránt *társadalmi*.) Testnevelési vonatkozásban Nagy György a „sokat emlegetett spontán mozgásigényről" beszél, amely „– úgy tűnik – az évek múlásával egyre inkább csökken, és átadja helyét a passzívabb életforma iránti vonzódásnak". (Nagy Gy., 1975./b.) Fogalmazásmódjából azonban kiderül, hogy a szóbanforgó „spontán mozgásigényt" korántsem tekinti „tisztán" biológiainak. Az életformaváltás dimenziójában tárgyalja: így „korábban" sem lehetett az életformától, tehát egy társadalmi determináltságú valamitől független, tisztán biológiai képlet.

A testnevelésben a biológiai meghatározottság „túlértékelésére" való hajlamosság korántsem véletlen, hiszen a testnevelés tényleg olyasvalami, amely immanens biológiai szférába látszik hatolni (pl. az *egészséges* test).

A szükséglet–érték–érdektartalmak összefonódására alapított tevékenységelmélet azonban a testnevelésben is megóv a biológiai feltételek túlértékelésétől. Ennek bizonyságául visszautalunk mindarra, amit a testnevelés folyamatában alakuló szükségletek társadalmi tartalmáról dolgozatunk első részének 3.2. pontjában mondottunk. S utalunk Rózsahegyi Edit fejlődéslélektani, pedagógiai szempontból közvetlen tanulságokat kínáló filozófiai elemzésére, amelyben megmutatja, hogy már a gyermek első szükséglete mélyen társadalmi. A felnőttet szükségeli először tudatosan, a felnőtt pedig társadalmi lény, s társadalmi „tárgyakkal" kapcsolja össze a gyereket. (Emberi szinten a szükséglet tudatossága definitíve jön szóba, a szükséglet annyiban szükséglet, amennyiben aktív, *tudatos* viszony a valósághoz.)

A gyermek felnőttszükséglete elsősorban tevékenységszükséglet: a gyermek nem a felnőttet általában, hanem a tevékeny felnőttet szükségbeli konkrétan. Ily módon a gyermek tevékenyszükséglete kezdettől fogva mélyen társadalmi és az is marad. (Rózsahegyi Edit, 1973./c.)

Elvben tehát ez a megoldás biológiai-pszichikai és társadalmi viszonyáról. Gyakorlatilag azonban még mindig nyitva a kérdés: mit kezdjen a testnevelő, ha a konkrét gyerek konkrét sportágakban konkrét sportteljesítményekre elsősorban biológiai okokból „nem képes", „tehetségtelen" és kimondatlanul is: „nevelhetetlen".

Rác Katalin felvétele

7.3. A külső feltételek „megszervezése": minél nagyobb kínálatot

Ha jól vezettük gondolatainkat az eddigiekben, akkor válaszunk a fenti kérdésre „könnyen" adódik.

Ne értékeljünk túl egyes sportágakat. Ne értékeljük túl (s persze alá sem) a konkrét teljesítményt. Ne a sportági teljesítmény értékmércéjén mérjük csupán a tanítványokat, hanem a cselekvéskultúra és az egészségügyi kultúra értékmércéjén. Ha „végső" céljaink – célértékeink – ez utóbbiak mércéjén fogalmazódnak, akkor hátra van a feladat: a testnevelésben minél nagyobb kínálatot produkáljunk, a sportok és játékok által hordozott értéktartalmak minél nagyobb körét, hogy testi adottságaiban rendkívül különböző tanítványaink mindegyike találjon magának saját „lehetőségeinek" megfelelő tevékenységet. Az egyik sportágban szinte „képtelen" tanítványunk a másik sportágban, játékban eredményes lehet. A sportok értékes tartalma a verseny és a versenyérték. Nemcsak másokkal lehet versenyezni. Adjunk értéket az „önmagával való" versenyzésnek: nemcsak abszolút „mérce" van. Önmagam határainak napról napra való meghaladása a sporttevékenység színvonalában szintén *győzelem*. Olyan választékot, olyan kínálatot kell nyújtanunk, amelyben mindenki megtalálhatja, amelyből mindenki preferálhatja a *számára* sikerest, a *neki* értékest. Minél nagyobb a tartalmi és értékválaszték, annál nagyobb esély az egyéni tevékenységre, a siker motiválta tevékeny társadalmi „szükségletbefogadásra", tevékeny értékalakításra.

Mindezzel kapcsolatban utalnunk lehet Burka Endre kitűnő fejtegetéseire, amelyek során óva int attól, hogy „egyes játékokat vagy sportágakat túlértékeljünk a cselekvéskultúra szempontjából". Ugyanakkor rámutat, hogy az „iskola nem vállalhatja annak eldöntését, hogy milyen játék, sport vagy testedzési forma »legyen« a jövő emberének szükséglete". „. . . szűk sportági szempontok érvényesülése esetén . . . *döntünk* arról, miként sportoljon a fiatal felnőtt korában. . . "

A testnevelés lehetőségeit, eredményes, értékes folytatásának egyik fő feltételét érintjük itt. Ne mi döntsünk! A tanítvány dönthessen. Ha nincs döntési lehetősége, akkor nincs vagy csak nagyon csekély az értékelési lehetősége is: alternatívák hiányában nem lehet „előnyben részesíteni", „preferálni". Ezzel összefüggően logikusan jut el az idézett szerző ahhoz, hogy „. . . a testnevelésnek egy általános irányú képzés mellett modelleket is kell nyújtania arra, ahogyan a mai tanulóifjúság felnőtt életében a testedzést, a sportolást beiktathatja életrendjébe". (Burka E., 1975/*b*.)

A sportok, játékok gazdagsága, a fenti értelemben vett életmódmodellek minél nagyobb választéka teszi *értékessé* a testnevelés folyamatát. A testnevelés műveltségtartalmának – értéktartalmainak – ilyen szempontú válogatása és meghatározása alapvetően összefügg a testnevelés *lehetőségével*.

Minél nagyobb a választék, annál több a tevékenység lehetősége, annál nagyobb az esély, hogy a testnevelés és sport értéktartalmai „megérkeznek" a tevékenységcsatornán. Nem csupán az elismerő szavak kognitív szintjén, hanem egy tevékeny élet aktivitásának szükséglet-, érték- és érdekrendszerében.

Selye János írja: „. . . az öregedéssel járó testi elgyengülés ellen küzdve naponta egy órát izmaim karbantartására fordítok, úszom vagy hajnali öt órakor kerékpározom a McGill egyetem körül".

A sportolás öröme, az örökifjú élet ajándéka nem csupán a zseni előjoga. Minden tanítványunk felismerheti és értéktevékenyen „elsajátíthatja" a korigény színvonalán értékes testnevelési folyamatban. Ilyen testnevelés megvalósítása szempontjából nem jelentéktelen, ha az értékek és értékelések vetületében is átgondolja a testnevelő tanár mindennapi munkáját, *magas értékű hivatását*.

Jegyzetek

(1) Ilyen „riasztó" statisztikákat és a rendszeres sporttevékenység szerény szerepét kimutató életmódkutatásokat idéztem e folyóiratban. (Környezeti tényezők vizsgálatának jelentősége, lehetősége korszerű testnevelési tanterv alkotásának folyamatában, A testnevelés tanítása, 1974. 6. sz. 185–191. old.)

(2) Lásd dr. Frenkl Róbert: A sport közelről, Sport, Bp., 1974. „Végső soron a sport társadalmi szerepének,

a sportélet időszerű kérdéseinek megítélésében mutatkozó ellentmondások tükröződnek a nem egyértelmű – és még kevésbé egyértelműen használt – fogalmakban." E hivatkozott *megítéléseknek* nyilvánvalóan érték- és értékelési vonatkozásai vannak.

(3) A testi nevelés – testnevelés – sport fogalomkörnek is „megvan" a maga „egyetlen hangzó" vitája, mint ahogyan az idegrendszer kutatásában a „contiguus-continuus vita évtizedeken keresztül homousion-homoiusion-szerű hevességgel folyt". (Hámori József: Mi a neurobiológia, Magvető, Bp., 1976. 17. old.) A hivatkozott cikkben valóban a test*i* nevelés modelljéről írtunk, itt pedig a testnevelésről van szó. A magunk részéről nem becsüljük le a megjelölésben egyetlen „i" hangzóval megkülönböztetett fogalmi körök terjedelmének különbségeit. De értelemszerű, hogy a test*nevelés* tantárgy*pedagógiájában* érvényes kell legyen, ami a testi nevelés általános pedagógiájában érvényes.

(4) A közbevetés és a kiemelés tőlem, KJ.

(5) Nincs ellentmondás. A tanterv megalkotói a tantervkészítés *tevékenységének* folyamatában „fogalmazták" meg a tantervben rögzített értékeket. Az érték tehát itt is *tevékenység* benső aspektusaként működött: a tantervalkotás folyamatában „tárult fel", s „objektiválódott", „eldologiasodott" a tantervben. A tanterv e tevékenység értékességének függvényében értékes.

(6) *Cser Kovács G.* cikkében az olimpiai bajnok „fellebbenti" győzelmének titkáról a fátyolt. Kiderül, hogy a tanítás-tanulás anyagának mesteri időbeli elosztása (kezdetben az egész gyakorlatból csak a páros kört tanulta a tökély színvonaláig), és módszere eredményezte a sikert. (Lásd Népsport, XXXII. 240. 1976. okt. 6.: A Magyar-vándor titka.)

Irodalom:

Burka Endre: A testnevelés műveltségtartalma. in: Tanulmányok az ifjúság testi neveléséről, Sport, Bp., 1975. a: 25. old. és 21. old. b: 29. old.

Czeizel Endre: Az öröklődés titkai, RTV – Minerva, Bp., 1976. 111. old.

Faludi Szilárd: Adalékok a nevelésfilozófia kérdéséhez, Pedagógiai Szemle, 1975. 7–8. sz. Hivatkozott rész a 702. oldalon.

Hartmann, Nicolai: Teleológiai gondolkodás, Akadémiai Kiadó, Bp., 1970. A finális aktusszerkezet elemzését lásd Pais István: A teleológia c. szöveggyűjteményében, Tankönyvkiadó, Bp., 1971. 184. oldaltól.

Heller Ágnes: Hipotézis egy marxista értékelmélethez, I. II. Magyar Filozófiai Szemle, 1970. 5. és 6. sz. A hivatkozás: 6. sz. 776. old.

Kis Jenő – Gombocz János: Testi nevelés – egészség és stress, Testneveléstudomány, 1974. 1–2. sz. 22–23. old.

Mihály Ottó: Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet, Akadémiai Kiadó, Bp., 1974.
a: 141–143. old.
b: 110–112. old.

Nagy György: Életkor és motiváció I. A testnevelés tanítása, 1975. 2. sz. a: 60. old. b: 60. old.

Rózsahegyi Edit: Cél és tevékenység, Kossuth Kiadó, Bp., 1973. a: 259. old.; b: 247. old.; c: 159–162. old.

Selye János: Stressz distressz nélkül, Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. a: 37. old.; b: 122. old.

Panágl Géza felvétele

Programos testnevelési óra

MARKOS TIBORNÉ

Bevezetés

Társadalmunk gyors ütemű fejlődése, az urbanizáció rohamos terjedése sürgeti egészségügyünk javítását, a felnövekvő nemzedék egészséges, edzett emberré nevelését. Pártunk és kormányunk a testnevelési óraszám felemelésével nagy lépést tett a testi nevelés, ezenbelül a testnevelés színvonalának emelkedéséért. A megnövekedett feladatokat viszont csak a rendelkezésre álló objektummal lehet megoldani. *Egy testnevelési órán rendelkezésre álló 45 percet hogyan lehet mindjobban kihasználni, hogy egy tanuló mozgással töltött ideje növekedjék!?* Két mászókötéllel felszerelt tornateremben hogyan lehet elérni, hogy minden órán minden tanuló másszon? Sorolhatnám az ilyen és ehhez hasonló problémákat, amelyek eljuttattak ahhoz, hogy csak a testnevelési óra szervezésének és vezetésének változtatásával lehet előrelépni. Tehát kísérletezni kell!

Kísérletemet egy angoltagozatos osztállyal kezdtem. Mivel nem testnevelésre voltak kiválasztva, így az osztályban szinte minden alkati típust meg lehetett találni. A 27 tanuló között egy állandó felmentett leány is volt, akinek az órán nagyon fontos feladat jutott. A „feladatlapos" vagy ahogy később elneveztük „programos" óra bevezetése előtt a *legfontosabb teendő a gyermekek motiválása, valamint az alapképességek felmérése volt.* A tanulókkal meg kellett értetni, hogy az órán minden értük történik, hogy ügyesebbek, erősebbek legyenek, valamint azt is, hogy a testnevelési óra feladata: a mozgástanulás, az edzettség fokozása és a mozgásképesség fejlesztése.

A Tanárképző Főiskola testnevelés szakos hallgatói felmérték a tanulókat. Mindenki adatlapot készített magának előre megadott minta szerint, amelyre rávezette az élettani mutatókat, testsúly és testmagasság, valamint sportbeli teljesítményeiket az úttörő négytusa számokból és 600 m-es futásból. A kísérlet előtt felmérést végeztünk: mellső fekvőtámaszban karhajlításból, lábemelésből és kötélmászásból. Ez adta mindenkinek a kiindulási alapot.

Az osztály átlagos teljesítménye a következő volt:

I. felmérés: 1974. nov. 2. Kísérlet 27 fő. Fiú 13, lány 14

Lábemelés		Fekvőtámaszban karhajlítás	
fiú: 12,2	lány: 14,4	fiú: 11,7	lány: 6,3

Kötélmászás		Nem tud mászni	
fiú	lány	fiú	lány
17 sec.	20 sec.	38%	77%

Megjegyzés: Csak annak mértük az időt, aki végig felmászott.

Az óra módszere

Az első felmérés után az osztályt 8 csoportra bontottam úgy, hogy minden csapatban legyen képzettebb tanuló a gyengébbek segítésére.

Az objektív körülményeket figyelembe véve rendeztük be a tornatermet. *10 állandó munkahelyet*, illetve állomást alakítottunk ki. Mindig ugyanazon tanulók készítették ki és rakták a helyére a meghatározott szereket. Így elértük, hogy a gyakorlóhelyek kialakítása 35—40 mp alatt megtörtént. Ezt a felmentett tanuló mindig mérte stopperórával, és közölte is az osztállyal.

Egy táblán a terem berendezését láthatták a tanulók. *A munkahelyeken külön-külön táblán tornarajzírással* — ha kellett kiegészítő szöveggel — *olvashatták el a feladatot*. A végrehajtások számát minimális kötelező és maximális teljesíthető értékkel. Így mindenki képességének megfelelően végezhette a gyakorlást.

A mászást a felmentett tanuló ellenőrizte, illetve mérte órával az időt. Egy-egy program összeállításánál a tanmenet időegysége adta az alapot, így egy program 5—6 órán volt műsoron.

Egy program szerkezete

Egy állomáson új anyag oktatása folyik, itt dolgozik a tanár. *Két* állomáson az előző program új anyagának a gyakorlása.

Egy állomáson a következő program oktatási anyagához rávezető feladatok.

Hat munkahelyen pedig képességfejlesztő gyakorlatok: A lábizomzat fejlesztését szolgáló járó-, futó-, ugrógyakorlatok. A kar- és vállizomzat, valamint a mellizmok erejét fejlesztő húzó- és nyomógyakorlatok saját testsúly vagy tornaszer igénybevételével. Hasizom erősítését szolgáló gyakorlatok fekvésben, függésben.

Ha teljesítette egy tanuló vagy csoport az ábrán megjelölt feladatot, önállóan mehetett a következő helyre, ha mindenhol végigment, kezdhette a kört elölről. Az ügyes, jó képességű tanuló másfél, illetve két kört is teljesíthet egy órán, vagy ismételheti a számára szükséges vagy kedvelt feladatot. Ezzel a módszerrel az egy tanulóra eső aktív mozgásidő 25 perc 35 mp, de előfordult 27 perc is.

Év végén megismételtük a méréseket a párhuzamos osztályban is — ahol a testnevelési óra hagyományos módszerrel folyt. A két osztály teljesítményét az alábbi táblázat mutatja.

II. felmérés: 1975. május 7.

	Kötélmászás		Nem tud mászni		Fekvőtámaszban karhajlítás		Lábemelés	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Kísérleti osztály	14,4 mp	14,7 mp	15%	41%	13,5	9,3	24,2	18,2
Kontrollosztály	18,0 mp	16,5 mp	34%	80%	10,2	7,0	10,2	7,0

A kontrollosztály létszáma: 23 fő (10 fiú, 13 lány).

Összehasonlítva a két 7. osztály eredményét: amíg a kísérleti osztályban év végére a fiúk létszámának csak 15%, a lányoknál 41% nem tanult meg végig felmászni, addig a kontrollosztályban a fiúknál 34%, a lányoknál ugyanez a teljesítmény az osztály 80%-a volt. A másik két számban is az átlagos teljesítmény közötti különbség olyan nagy, hogy a módszert a következő évben is folytattam, a szabadtéri órákon is megpróbálva a programos megoldást, kihasználva az udvar adta lehetőségeket.

A 8. osztályban is felméréssel kezdtük az évet. Az év végéhez képest visszaesés volt tapasztalható, különösen a lányoknál volt ez számottevő:

III. felmérés: 1975. október 16.

Kötélmászás		Nem tud mászni		Fekvőtámaszban karhajlítás		Lábemelés	
fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
11,8 mp	21,2 mp	9%	57%	12,0	9,8	17,4	13,4

A 8. osztályban a pedagógiai eredmény talán az élettani eredménynél még sokkal számottevőbben jelentkezett. Az órákon úgyszólván nem kellett fegyelmezni. Mindenki dolgozott, az óra menete felgyorsult. A program után több idő jutott játékra. Egy-egy nehezebb mozgásanyag elsajátítására az eddiginél több idő jutott. Előző években a tigrisbukfenc elsajátítása nehéz volt. Ezzel a programos órával a tigrisbukfenc gyakorlására több órán át nyílt lehetőség. Ugyanezt elmondhatom a cigánykerékre vagy a gyűrű tantervi követelményére.

Akarati tulajdonságaik fejlődése, az egyéni foglalkozás lehetősége ezzel a módszerrel tapasztalatom szerint eredményesebbé vált. Önállóan és sokat dolgoztak, mivel csak magukkal kellett versenyezni. Egy időszakban, illetve a két mérés közötti eredmény javulása kivétel nélkül minden tanulót ösztönzött. Az állandó felmentett így az órák aktív részese lett. Megtanulta a stopperórával a mérést, a táblák elhelyezésében segédkezett, kezelte az adatlapokat, fontosnak érezte magát. A 8. osztály végén történt felmérés a kísérleti és kontrollosztályban ugyancsak nagy különbséget mutatott. A fiúk és lányok eredményének nagy különbsége feltehetően a pubertáskori fejlődésből adódik. A lányoknál a serdülés befejezésére a femin jellegű zsírok lerakódása bizonyos teljesítménycsökkenést eredményez. A fiúk hosszanti növekedése a 14 éves korban viszont az izomerő csökkenésével jár. Ennek ellenére a kísérleti osztály teljesítménye emelkedett. A fiúk közül csak egy nem tudott felmászni.

IV. felmérés: 1976. május 2.

	Kötélmászás		Nem tud mászni		Fekvő támaszban karhajlítás		Lábemelés	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
Kísérleti osztály	8,8 mp	29 mp	9%	57%	16,1	14,0	25,6	24,1
Kontrollosztály	16,8 mp	13 mp	37%	91%	11,5	9,0	11,0	11,7

A kontrollosztályban csupán egy kislány mászott fel végig.

Következtetés:

A cél önmaga eredményének növelése, saját teljesítményének túlszárnyalása volt, ez ösztönözte a tanulókat a több munkára. Ezeket a felméréseket havonként megismételtük, így mindenki állandóan összehasonlíthatta saját teljesítményének alakulását.

A fizikai teljesítmény mellett talán a testnevelés megkedvelése, az önként végzett gyakorlás, a mozgáskészség javulása az említésre méltó. Ez az osztály örömmel jött a testnevelési órára, minden alkalommal elfáradva, kipirultan hagyták el a tornatermet. Végeztünk pulzusszámolásokat terhelés után és 3' megnyugvási idő után az öltözőben. Ezt nagyon szívesen tették, hiszen így ellenőrizték edzettségi állapotukat, regenerációs képességüket. A kísérlet kezdetén ismertettem velük ennek jelentőségét, módját.

A programos óra csak bizonyos előképzettség elsajátítása után lehetséges. A tanártól talán a hagyományosnál több előkészületi munkát igényel. Úgy érzem viszont ez megéri, mert az óravezetés utána nem okoz gondot.

Fegyelmezni alig kell, mivel minden tanulónak van tennivalója, célja, feladata. Egymás segítése, a bajtársiasság ezen az órán jobban érvényre jut. Örülnek egymás eredményének, például amikor egy gyenge képességű tanuló először mászott fel, az osztály tapssal ünnepelte.

Nemzetközi Jubileumi Testnevelési Tudományos Ülésszak

A budapesti Műegyetem Rektori Tanácsa 1926. március 12-i döntése értelmében „a testnevelést 21 éves korig, az esetleges kirándulásokat és egyéb nem kötelező sportokat nem számítva, heti 4 órában" vették fel az 1926/27-es tanévben az első évfolyam oktatási programjába. Ez az 50 éves esemény, valamint az intézményes, általános testnevelés bevezetésének 25. évfordulója szolgáltatta az ünnepi alkalmat a BME Testnevelési Tanszékének a tudományos ülésszak megrendezésére 1976. december 2–3–4-én. A 25 éves évforduló valamennyi felsőoktatási intézményt is érintette, így az ülésszakon a különböző társegyetemek és főiskolák oktatói is beszámoltak kutatási témáikról. A rendező tanszéken kívül a hazai felsőoktatási intézmények közül legtöbben a Testnevelési Főiskoláról (és Kutató Intézetéből), a pécsi és a budapesti Orvostudományi Egyetemről szerepeltek, de több külföldi vendége is volt az ülésszaknak (a Szovjetunióból, Csehszlovákiából, a Német Demokratikus Köztársaságból, a Német Szövetségi Köztársaságból és Jugoszláviából).

Dr. Meisel János, az Egyetem rektora, nyitotta meg az ülésszakot. Ezt követően plenáris ülés hallgatta meg *Áchel Gyula* tanszékvezető beszámolóját a BME testnevelésének és sportjának helyzetéről. A három napon időben egymást követték a történeti, a pedagógiai, a pszichológiai és a biológiai szekció ülései. Az elhangzott előadások jó keresztmetszetét adták annak a sokrétű tudományos tevékenységnek, amely a különböző egyetemek, főiskolák testnevelési tanszékein folyik. A beszámolók jelentős része több éves kutatási program eredményeiről adott áttekintést. A külföldi résztvevők előadásai és az ülésszak keretében megrendezett „kerekasztal-konferencia" rendkívül hasznos tájékozódásra adott lehetőséget a külföldi intézmények sokban hasonló gondjairól, próbálkozásairól.

Az ülésszak megszervezésével a Budapesti Műszaki Egyetem Testnevelési Tanszéke és az Egyetem velük együttműködő szervei hatalmas munkát vállaltak magukra. Most is – miként az 1971-ben megrendezett tudományos ülésszakon – megismételte azt a ritka teljesítményt, hogy az ülésszakon az előadások anyagát tartalmazó, gondosan kivitelezett kötetet (szerkesztője: Pulai Ferenc) a résztvevők kezébe adhatta. Így az előadók lehetőséget kaptak előadásuk kiegészítésére, s a gazdag program mellett még maradt idő a szekciókban a vitára is.

A jubileumi ülésszakot sokrétű, gazdag programja, a gondos és körültekintő szervező munka sporttudományos közéletünk legrangosabb eseményévé avatta az 1976-os évben.

B. E.

Lovas Albert felvétele

ÚJ SPORTKÖNYVEK

A Medicina Könyvkiadó Sportszerkesztősége kiadványainak jelentős része azzal a céllal is készül, hogy segítse a testnevelő tanárok oktató-nevelő munkáját. Jelen cikkünkben az 1977. évben megjelenő Medicina Sportkiadványok közül ajánlunk néhányat a Testnevelés Tanítása Olvasóinak.

Bíróné Nagy Edit: Sportpedagógia című könyve átfogó pedagógiai koncepciót nyújt a sportolók tudatos, minden oldalú fejlesztéséhez. Igényes, elméleti rendszerben, a sport gyakorlatához mégis közelálló módon foglalkozik a sporttevékenység során felmerülő speciális pedagógiai kérdésekkel. Vezérfonalként húzódik végig a könyvön a sporttevékenység, ezen keresztül a sportoló fejlődési folyamatának pedagógiai szemléletű vizsgálata. Újszerűsége, hogy a sportoló fejlődési folyamatát speciális nevelési folyamatnak fogja fel, amelyben a sportoló öntevékenysége dominál. Az edző – aki ezt a tevékenységet irányítja, a sportoló személyiségének fejlődését céltudatosan és tervszerűen befolyásolja – kulcsfontosságú helyet foglal el. A szerző felhívja a figyelmet a sport speciális pedagógiai lehetőségeire és esetenként problémáira is.

Rókusfalvy Pál: Pszichológia testnevelőknek és edzőknek című könyve azokat a legfontosabb emberismereti tudnivalókat foglalja össze, amelyek szükségesek a testnevelő tanároknak és az edzőknek tanítványaik, sportolóik megismeréséhez, és amelyek az eredményes bánásmód alapjául szolgálnak. A szerző végigvezet a pszichológiai megismerés különböző útjain a mai, korszerű felfogás kialakulásáig. Megismertet a pszichológia legfontosabb módszereivel, vizsgáló eljárásaival, kísérleti eszközeivel és néhány teszttel is.

Ajánljuk Földes Éva – Kun László – Kutassi László: A magyar testnevelés és sport története című könyvet, amely az első, átfogó marxista szellemű mű hazánknak a honfoglalástól napjainkig terjedő sporttörténetéről.

Frenkl Róbert: Sportélettan című művében e tudományterület legkorszerűbb hazai és nemzetközi eredményeit ismerteti. A korszerű sportélettani ismeretek nélkülözhetetlenek a testnevelő tanárok oktató-nevelő munkájához.

Különösen figyelemre méltók a könyvnek a neuroendokrin rendszer és a mozgási szervrendszer élettanát feltáró fejezetei, valamint az egyes életkorok, a sportképességek és az edzettség sportélettani jellemzése.

Külön felhívjuk a testnevelő tanárok figyelmét *A sport és testnevelés időszerű kérdései* című sorozatunkra (szerkeszti: dr. Nádor László). Ennek a sorozatnak évente két kötete jelenik meg. Ezekben színvonalas, értékelő elemzések, tanulmányok olvashatók a sport és testnevelés legaktuálisabb kérdéseiről, és ezen belül természetesen az iskolai testnevelésről is. Az 1977-ben megjelenő 16. kötet címe: *A sportetikától az iskolai testnevelésig.* Nagyon sajnáljuk, hogy ennek a nagyon hasznos sorozatnak a kötetei még nem jutnak el minden iskolába, minden testnevelő tanárhoz. *A Tollaslabdázás* (szerkesztette: *Kaplony Miklós*) című kötetet fontosnak tartjuk az iskolai testnevelés szempontjából. Rendkívül kívánatosnak látszik ugyanis, hogy a tanulók az iskolai oktatás során megismerjék a *tollaslabdázás* alapjait, és megszeressék ezt a szórakoztató, a különféle izomcsoportokat egyenletesen megmozgató, csekély költséggel üzhető sportágat, amely alkalmas arra, hogy a tömegsportmozgalom, a lakóhelyi testedzés egyik alapja legyen.

Peters Alice – Szijj Zoltán: Előbb a szárazon – aztán a jégen (A korcsolyázás alapjai) című könyve feleletet ad a nem könnyű kérdésre: hogyan tanítsuk meg korcsolyázni a kezdőket? Figyelembe véve hazai időjárási viszonyainkat különösen jelentős az ún. Peters-szisztéma alapjául szolgáló „szárazföldi" előkészítés. Ezek a talajgyakorlatok nem helyigényesek, teremben is elsajátíthatók, és véleményünk szerint hasznosan színesítenék az általános vagy középiskolai testnevelésórák és sportfoglalkozások anyagát.

A testnevelő tanárok számára nagyon fontos *Verseny- és játékszabályok* közül ismét megjelenik a *Labdarúgás*, a *Cselgáncs*, a *Kosárlabdázás*, az *Asztalitenisz* és a *Birkózás*.

Fokozzuk a *turistakalauzok* kiadását. Reméljük, hogy az iskolai kirándulások nélkülözhetetlen segítői lesznek az 1977-ben megjelenő kötetek. Endrődi Lajos (szerk.): *Magyarországi kirándulások; Susóczky Ferenc – Bokody József – Hábl Károly: Vízi túrázás; Hevesi Attila (szerk.): Bükk, Munkaközösség: Vártúrák kalauza II.).*

Ezek közül külön kiemeljük a *Magyarországi kirándulások* című kötetet, amely feldolgozza hazánk teljes területét turisztikai szempontból. Ezzel nagy hiányt pótol, mert egyelőre nem kaphatók egyedi és részletes turistakalauzok hazánk minden, turisztikai szempontból kiemelkedő jelentőségű középhegységéről. Másrészt ez a könyv felhívja a figyelmet olyan területekre is, amelyekről önálló turistakalauz aligha jelenne meg, de csodálatos iskolai kirándulások lehetőségeit kínálják (Szigetköz, Tisza-ártér, Nyírség, Őrség, Göcsej, Gödöllői-dombság, Kiskunság stb.).

A *sporteredmények tárházát nyújtó könyvek* közül két 1977-ben megjelenő művet ajánlunk: *Kachlich Endre (szerk.): Olimpiai játékok (1896 – 1976)* és *Sass Tibor (szerk.): A magyar sport évkönyve 1976.*

Reméljük, hogy a felsorolt sportkönyvek hasznos segítői lesznek testnevelő tanár kollégáinknak.

Dr. Berend Mihály

* A cikkben felsorolt könyvek megrendelhetők a Medicina Könyvkiadó olvasószolgálatánál (1361 Budapest, Postafiók 9.).

Tömegsport

(Szerkesztette: Marthy Gábor)

„A lakosság tömeges testedzésének és sportjának széles körű kibontakoztatása érdekében szükséges, hogy a különböző munkahelyeken, lakó- és üdülőhelyeken a már meglevő, és az állandóan fejlődő lehetőségeknek megfelelően a testnevelésben és sportban közvetve vagy közvetlenül érdekelt állami és társadalmi szervek jó szervezéssel, szakmai irányítással változatos programokkal gondoskodjanak a testedzési és sportolási igények kielégítéséről" – olvashatjuk a bevezetőben.

A kézikönyv megírásával a szerzők (Kiss István, Marthy Gábor, Szamay György, Székely Miklós, dr. Tompa Károly és Varga Gábor) célja az volt, hogy segítséget nyújtsanak a tömegsport szervezésében. Főleg a tömegsporttal foglalkozó aktivisták képzéséhez és továbbképzéséhez kívántak hozzájárulni. A feltételek és szervezési megoldások olyan területeit dolgozták fel és tárják az olvasók elé, amelyek a napjainkban egyre inkább előtérbe kerülő tömegsportnak valóban legfőbb tárgykörei.

Tisztázzák a tömegsport fogalmát, célját, feladatait, jelentőségét és szükségességét. Tanácsokat adnak a sportszervezeteknek, típusonként részletezve a szervezeti és tartalmi megoldásokat úgy, hogy valamennyi sportvezető is megismerje a tömegsporttal kapcsolatos legfontosabb tennivalókat. Az ismert módszerek és formák felsorolása mellett több – nálunk eddig nem alkalmazott – új testedzési formát is tárgyalnak. Ismertetik a tömegsportban legkedveltebb sportágak játékszabályait, és azokat a kis sportjátékokat, amelyeket az iskolai testnevelésórákon, sportfoglalkozásokon, kisebb létszámú munkahelyeken, üdülőkben, sportvetélkedőkön is fel lehet használni. A különböző – főleg a tömegsport területén kedvelt – sportlétesítmények kérelmeinek, elkészítési módjának közlése arra szolgál, hogy a saját erőből, társadalmi összefogással megépíthető kis létesítmények létrehozásához tanácsokat adjon. A könyvben megtalálható a tömegtestneveléssel, tömegsporttal és turizmussal kapcsolatban kiadott és érvényben levő határozatok, utasítások, állásfoglalások és együttműködési megállapodások jegyzéke is.

A könyv megjelentetését különösen időszerűvé teszik a dolgozók, a lakosság szervezettebb és gazdagabb testedzési igényeinek kielégítésére irányuló fokozódó társadalmi elvárások.

A jól áttekinthető, tartalmas kézikönyv szerzői hasznos, a tömegsporttal foglalkozók és öntevékeny testedzők kezébe egyaránt jól használható segédeszközt adtak. Ez az első olyan könyv, amely a tömegsport valamennyi területét ilyen mélységben átfogóan tárgyalja, ezért hézagpótló szerepe is jelentős.

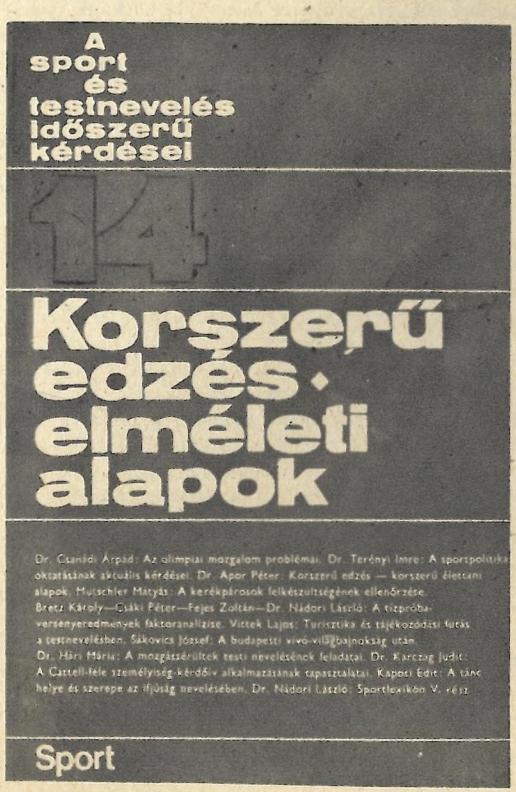
Dr. Nádori Lászlóné

Korszerű edzés – elméleti alapok

(szerkeszti: dr. Nádori László)
A sport és testnevelés időszerű kérdései 14.
(Sport, Budapest, 1976. 192. o.)

A sport és testnevelés időszerű kérdései 14. száma eltér a korábbi kötetektől. A változást már az új borító is mutatja. A folyóiratnak ez a száma külön címet kapott: Korszerű edzés, elméleti alapok. A folyóirat átalakul könyvvé, amely már egy-egy téma köré csoportosítja mondanivalóját. A 14. szám még nem egyértelműen „tematikus", hiszen 9–10 tanulmányt a sport és testnevelés meghatározott témaköréből elég nehéz „összegyűjteni", de már mutatja a változás irányát. Bízom abban, hogy a kiskönyvtár (ahogy ez a kötet hátlapján olvasható) következő köteteiben a megváltozott szerkesztői elképzelés következetesebben valósul meg, rendelkezésére áll majd annyi tanulmány, amennyi egy-egy téma alapos körüljárásához szükséges.

A kötet címéhez legközelebb dr. Apor Péter tanulmánya áll: Korszerű edzés – korszerű élettani alapok. Írását a korszerűség értelmezésével kezdi: „A korszerűség feltétele, hogy a munkánkhoz kapcsolódó minden lényeges ismeretet »up-to-date«, vagyis a legújabb tudásunk



szintjén ismerjünk és alkalmazzunk." A megalapozás és a specifikus edzés, az edzés intenzitása, a kiválasztás, a kondicionálás, a kísérlettervezés kérdései állnak az elemzés középpontjában. Mindenki számára tanulságosnak érzem azt a módot, ahogy a szerző a kérdéseket vizsgálja. A jelenséget tudományos szinten leírja, részletesen elemzi a tudományos eredmények gyakorlati alkalmazásának, felhasználásának lehetőségeit. Ez a mindennapi munkában aztán jól használható. Külön ki kell emelni a szerző azon gondolatát, hogy „akár tetszik, akár nem, minden edző kísérletező is". A kísérlettervezési alapelveket így fejezi be: „Azok a vizsgálatok, amelyeket elvégeztünk, de nem öntöttünk közölhető formába, az energiákkal való oktalan pazarlást jelentenek. Ha ilyenekre hivatkozva érvelünk, csak a tehetetlenségünket és komolytalanságunkat bizonyítjuk." Igaz ez a testnevelő tanárokra vonatkozóan is. Valamennyien kísérletezők is.

A korszerű edzés feltétele az edzésen lejátszódó folyamatok ellenőrzése és elemzése. Mutschler Mátyás a kerékpárosok, dr. Bretz – Csáki – Fejes – dr. Nádori a tízpróbázók, dr. Karczag Judit a válogatott sportolók felkészülését, versenyeredményeit, személyiségét vizsgálja. Valamennyi a korszerű edzés egy-egy részterületének konkrét vizsgálatához ad tudományos vizsgáló módszert és értékelési támpontot.

Általános sportpolitikai tanulmányok is szerepelnek a kötetben. Dr. Csanádi Árpád „Az olimpiai mozgalom problémái" című dolgozata az olimpiai mozgalom valamennyi lényeges kérdésére kitér: „Szándékunk mindössze az volt – írja a szerző az összefoglalásban –, hogy az olimpiai mozgalom fejlődésének tükrében is megmutassuk azokat a problémákat, amelyek veszélyeztetik a mozgalom fejlődését, és amelyekre választ kell adnunk, ha nem akarunk úgy járni a modern olimpiai játékokkal, mint jártak elődeink az ókori játékokkal." Dr. Terényi Imre a sportpolitika oktatásának aktuális kérdéseivel foglalkozik. Foglalkozik a párt sportpolitikájának alakulásával, és részletesen ismerteti „az MSZMP XI. kongresszusának történelmi jelentőségű döntéseit, amelyek a jelen sportpolitikájának alapját képezik". Befejezésül a „sportpolitika tanulságait" sorolja fel a szerző.

Az ifjúság testnevelésével három szerző foglalkozik. Különösen Vittek Lajos írása az, amely a testnevelő tanároknak a legnagyobb segítséget adja. Az 1978-ban bevezetésre kerülő testnevelési tantervben a turisztika és a tájékozódási futás a szabadon választható anyagban szerepel, évi 16 óra is lehet. Az általános elméleti ismeretek mellett részletesen foglalkozik a szerző azzal is, hogyan lehet a testnevelési órán a tájékozódási futást tanítani. Alkalmasnak tartja arra, hogy igazi tömegsport legyen, konkrét javaslatokat ajánl.

Dr. Hári Mária és Kaposi Edit tanulmányai a mozgássérültek testi nevelésének feladataival, illetve a tánc helyével és szerepével az ifjúság nevelésében, foglalkoznak. A mozgássérültek gyógyítása azért rendkívül fontos, mert számuk elég nagy (6088 ember összesen), és csak a konduktív neveléssel van lehetőségünk és reményünk arra, hogy a társadalom hasznos tagjaivá váljanak. Kaposi Edit a tánc helyét, szerepét vizsgálja hazánkban, és sajnálja, hogy az kiszorult az iskolából.

Sákovics József „A budapesti vívó-világbajnokság után" című műve azért érdekes olvasmány, mert az elemzést a várható olimpiai szereplés szempontjából végzi, mi az olimpia után olvassuk.

A kötetet most is dr. Nádori László sporttudományos lexikonja (V. rész) zárja.

Ennek a kötetnek, mint a sorozat többi kötetének, a szakemberek asztalán a helye. A kiskönyvtár következő kötetei előjegyeztethetők. Aki megrendeli, postán utánvéttel megkapja az egyes számokat a megjelenés után. A kiskönyvtár előjegyeztethető:

SPORTSZERKESZTŐSÉG
OLVASÓSZOLGÁLAT
1361 Budapest, Pf. 9.

N. S.

Koltai Jenő – Dr. Nádori László

Sportképességek fejlesztése

Második, javított kiadás

(Sport, Budapest, 1976. 224. o.)

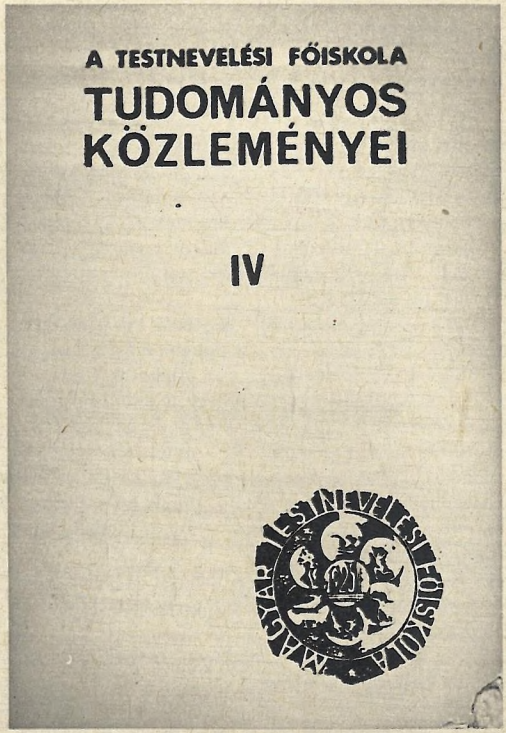
A második javított és bővített kiadásban a szerzők, Koltai Jenő a TF rektora és Nádori László a TFKI igazgatója, felhasználták a legújabb kutatási eredményeket és gyakorlati tapasztalatokat.

A könyv hat fejezetben (A fizikai képességek jellemzése, Az erő, a gyorsaság, az állóképesség edzése, koordinációs képessége, sportági edzéstervek) elemzi a fizikai képességfejlesztés kérdését. Az első fejezet a „fizikai képesség" fogalmát mint az emberi mozgás összetevőit elemzi:

– „a mozgás külső megnyilvánulásait és
– a mozgás következtében fellépő fiziológiai, biokémiai pszichikai jellemzőket" tartalmazza.

Kár, hogy a szerzők nem térnek ki a „sportképességek" fogalmának értelmezésére. Sejthető, hogy a „fizikai képesség" és a „sportképesség" szinonim fogalmak, a meghatározásból azonban ez nem derül ki.

Az erő, gyorsaság, állóképesség elemzése, magas szintű tudományos feldolgozása már az első kiadásra is jellemző volt. Ezek azok a fejezetek, amelyek a testnevelő tanároknak különösen sokat mondanak. Az új testnevelés tantervekben a képességfejlesztés kiemelt szerepet kapott, ennek elméleti és részben gyakorlati anyaga megtalálható a könyvben.



A többi sportképesség edzésének jellemzésével a sporttudomány még adós. Ezek kidolgozása ebben a műben sem részletes: mindössze 10 oldal (a könyv 224 oldalas). Elnevezése is változó. Korábban ügyesség, most koordinációs képességek az elnevezés. Az új tantervben legközelebb állnak ehhez a szenzomotoros koordinációt fejlesztő gyakorlatok.

Már a könyv első kiadásánál is látható volt, hogy kicsi a példányszám. A második kiadás példányszáma is szerény (2900), aligha tudja minden érdeklődő megvásárolni.

[N. S.]

A Testnevelési Főiskola Tudományos Közleményei

1974. IV. Budapest, 1975. 235.

A testnevelési és sporttudományok legújabb kísérleteit, kutatásait tartalmazza az első rész. (Szilasiné Szabó Gyöngyi, Karczag Judit, Derzsy Béla – Karczag Judit, Nagykáldi Csaba, Farmosi István, Derzsy Béla – Rigler Endre, Mutschler Mátyás, Zsidegh Miklós, Gnebich Vilmos tanulmányai.)

Betekintést nyerhetünk a TFKI műhelyébe. A tanulmányokban leírt kísérletekből kiderül, hogy az élsport vizsgálatához nélkülözhetetlenek a különböző tudományterületek (főleg lélektan és élettan) kutatási módszereinek átvétele, szükség esetén átalakítása és a hasonló külföldi kutatások figyelembevétele.

A kötet második része (Aktualitások) tematikailag már kevésbé egységes, de nem kevésbé érdekes. (Zarándi László, Oros Ferenc és Hernádi Miklós tanulmányai.)

Számunkra elsősorban Hernádi Miklós, Sport és nacionalizmus című írása volt tanulságos. Egy labdarúgómérkőzés „ürügyén" a sportújságírás stílusbeli elszürkülését és a frázisos szólamok nacionalizmusát vizsgálja.

Az iskolában is forrása lehet a nem tárgyilagos tudósítás az ellenséges magatartás kialakulásának, hiszen egy-egy nemzetközi labdarúgó-mérkőzést a tanulóifjúság nagy százaléka figyelemmel kísér. Jó, ha tudunk erről, ismerjük konkrét megjelenési formáit (az író ezeket pontosan idézi), és így módunk lehet arra, hogy fellépjünk ellene.

A kötetet két kandidátusi értekezés tézisei (Kutassi László, Apor Péter) és egy könyvismertetés zárja (Maxim Imre: Az első sportszociológiai tanulmánykötetről).

N. S.

Kosárlabdaállvány Dexion-Salgó elemekből

Az utóbbi időben gyakorta halljuk, hogy a tanulók testnevelési órákra igénybe vehetik a városi, községi kultúrházakat vagy egy-egy átalakított szükségtermet. E lehetőségek azonban meglehetősen korlátozzák az ott végezhető gyakorlatokat, játékokat. Többnyire ezeket a helyiségeket más célra is használják, ezért stabil tornaszereket nem lehet ott alkalmazni.

A Dexion-Salgó elemekből készíthető kosárlabdaállvány egyrészt e gondokon kíván segíteni, másrészt olcsósága és könnyen kezelhetősége teszi értékessé. Ezen előnyökön túl a tantervi követelmények teljesítése is indokolja beszerzését. Az általános iskola 5. osztályától kezdve a sportjátékok oktatása kötelező tantervként szerepel. E játékok közül természetesen a kosárlabda is választható. Amennyiben nem a választható játékok között tervezi a nevelő, a kiegészítő anyagban is szerepeltetheti mint szabadidő-sportot.

Az állvány a Salgótarjáni Kohászati Üzemek által gyártott ún. Dexion-Salgó acélszerkezetű elemekből rakható össze.

Az 1. sz. ábra szemlélteti a méreteket, melyek megfelelnek a nemzetközi előírásoknak.

Abban az esetben, ha csak a palánkra van szükség (teremben falra szerelve), ezt is nehézség nélkül megoldhatjuk, mert a perforált profilok M 8 × 15-ös csavarzatokkal rögzítettek, melyek könnyen szerelhetők.

A kosár tartógyűrűje 20-as gömbvasból, a palánk fából vagy üvegből (120 × 180 cm) készíthető. Az ellensúlyok betonból, vasalva készülnek, melyek együttes súlya 500 kg. (5 × 100 kg, mérete: 10 × 25 × 200 cm.) Az állvány e részei házilag elkészíthetők.

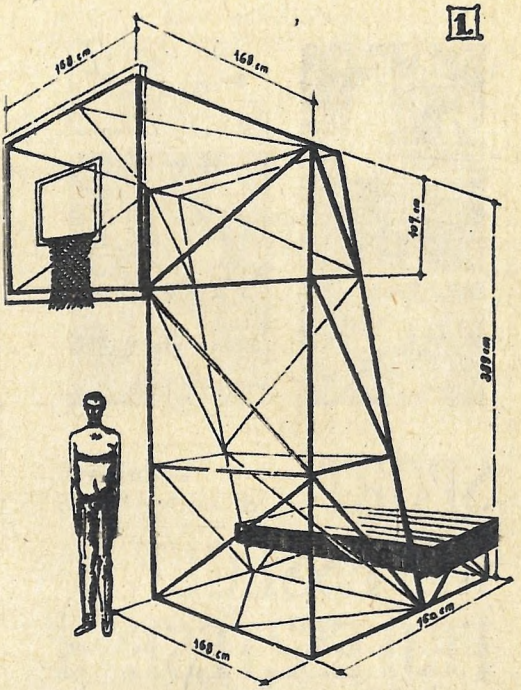
Az ellensúly tervezésénél mind a statikus, mind a dinamikus hatást figyelembe vettük.

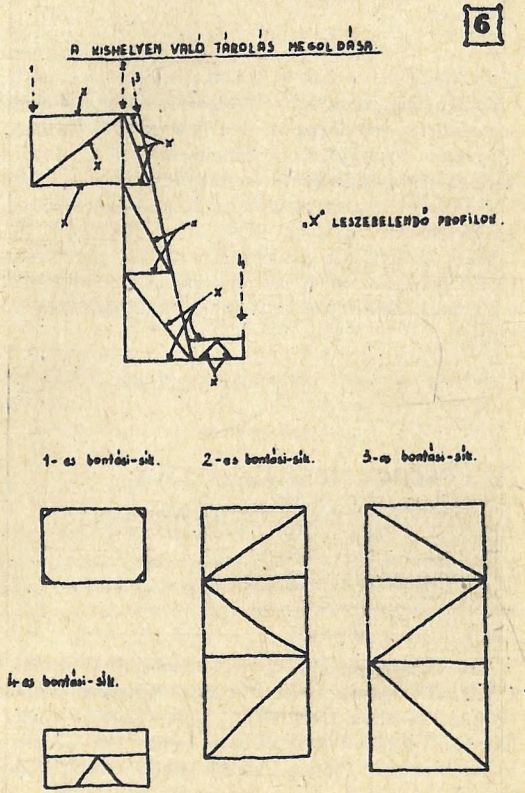
A 6. sz. melléklet a kis helyen való tárolás megoldását szemlélteti. A rajzon „X"-szel jelzett elemek lebontása után kapjuk az 1 – 2 – 3 – 4 bontási síkokat. Így a szerkezet kis helyen elfér, pl.: eresz alatt vagy szertár falánál. Az összeállítás pedig maximum 1 órát igényel palánkonként.

A hegesztett állvány ára kb. kétszerese a Dexion-Salgó kosárlabdaállványnak, melyből 1 db méretre darabolva, csomagolva, kötőelemekkel együtt 3200,– Ft, súlya pedig kb. 110 kg. Az is előnye a hegesztett szerkezettel szemben, hogy a szállításhoz csak minimális térfogat szükséges, mivel a Dexiont csak a helyszínen célszerű összeszerelni, szállításkor a profilok kötegeltek. (Ha az állványok funkciója megszűnik, a Dexion-anyag felhasználható más célra is, pl.: szertárak tárolóállványainak stb.)

Célszerűnek látszik az első szerelést Dexion-szerelőkkel végeztetni.

A tervdokumentáció a mellékelt ábrákon túl tartalmazza az anyagjegyzéket, a vázszerkezet összeszerelését, valamint a felhasznált Dexion-alkatrészek képeit és képadatait.





A Dexion-Salgó az érdeklődőknek készséggel ad felvilágosítást, és az összeszerelésnél is segítséget nyújt.

Megrendeléseikkel, érdeklődésükkel a következő címet keressék:

Salgótarjáni Kohászati Üzemek
3101 Salgótarján, Pf.: 93.
Fejlesztési Főmérnökség
Nickel Géza

Reméljük, hogy az ötlet közrebocsátásával bővíthetjük a sportolni vágyók lehetőségeit, és újabb hívekkel bővül kosárlabdasportunk.

Ivitz Zoltán és *Nickel Géza*

Ankét a testnevelési osztályokról

A Fővárosi Pedagógiai Intézet, az Országos Testnevelési és Sporthivatal 1976. december 20-án a Körcsarnokban és a Népstadion Sajtótermében bemutató tanításokkal összekötött tanácskozást rendezett.

Időszerűvé tette az ankétot, hogy a testnevelés és a sport utánpótlása szempontjából nagy jelentőségű miniszteri utasítással (147/1976. [MK 22.] OM számú) a volt testnevelés szakosított tantervű osztályok működésének új fejezete kezdődik, további képzésük testnevelési osztályokként folytatódik.

A tanácskozáson mintegy 400 fő vett részt. A résztvevők vidéki és budapesti sportvezetők, a művelődésügy irányításában dolgozó osztályvezetők, igazgatók, testneveléssel és sporttal foglalkozó tanárok, edzők, orvosok voltak. A tanárképző főiskolák és a Testnevelési Főiskola képviselte a felsőoktatási intézményeket a tanácskozáson.

A résztvevők a vitaindító beszámolót írásban előre megkapták, ezért az ankéton csak a bemutató tanítások, a vita és annak összefoglalása szerepelt.

A tanácskozás célja:

1. elemezze az 1969—70. tanévtől működő testnevelés szakosított tantervű osztályok szervezeti, tartalmi és módszertani kérdéseit;

2. mutassa be a sokoldalú fizikai képességek alapozásának módszerét, módszeres eljárásait;

3. alakítson ki közös álláspontot a miniszteri utasítás alapján a testnevelési osztályok további működését illetően.

Az ankétot dr. Mezei Gyula, a Fővárosi Tanács V. B. Művelődésügyi Főosztályának vezetője nyitotta meg. Utalt a hét éve működő testnevelés szakosított tantervű osztályok eredményeire, a sportutánpótlásban betöltött szerepére.

A bemutató tanítások (2. osztály: Bp. IX., Telepy utcai Ált. Isk., Várady Gézáné; 8. osztály: Bp. XXI., Gombos téri Ált. Isk., Kecskés József; IV. osztály: Bp. I., Petőfi S. Gimnázium, Szemerédi László) a képességfejlesztés egy-egy tárgykörét dolgozták fel.

A különböző életkorú tanulóknál láthattuk az ugróerő, ruganyosság, állóképesség és feladatmegoldás fejlesztésének hatékony módszereit. Jó példái voltak ezek az órák annak, hogy egy-egy sportág mozgástapasztalatai jelentős mértékben segítik más sportágak technikájának elsajátítását, így közvetve az iskola ténylegesen könnyebbé teszi az edző munkáját is.

Az ankét a beszámoló, a bemutató tanítások és a hozzászólások alapján megállapította:

1. A testnevelés szakosított tantervű osztályok létrehozása szükséges és időszerű volt, az eredmények az elvárásokat megközelítették. Fejlődésük mutatja a társadalmi és egyéni igényt. Ma már országosan 126 általános iskolában 16 519 tanuló, 24 gimnáziumban pedig 986 tanuló jár testnevelési osztályba. Többségük sportegyesületben sportol. Sporteredményeik figyelemreméltóak, tanulmányi eredményük azonos vagy valamivel jobb az iskola tanulmányi átlagánál. Az érettségi vizsgán is jól szerepeltek, a felsőoktatási intézményekbe kb. a felüket vették fel.

2. A tartalmi munka és az oktatás módszere a jövő testnevelésének modelljeként szolgálhat.

3. Javítani kell az edzői szemléletet. Az edzők ne riválist, hanem segítő partnert lássanak a testnevelési osztályok iskoláiban. Ezeknek az osztályoknak a tanterve lehetővé teszi azt, hogy a nemzetközileg is felfokozott edzéskövetelmények egy részét a testnevelési órákon alapozó jelleggel megoldják, ezáltal a sportoló tanulók napi két edzésen vehetnek részt; egyik a tanítási óra, a másik a szakosztályi speciális edzés.

4. Növelni kell a sportorvosi ellátás lehetőségét és színvonalát.

5. Javítani kell a testnevelési osztályok sportegyesületek általi támogatását. Gondoskodni kell arról, hogy az évi több mint négy és fél millió Ft központi támogatás, amelyet az OTSH és a tanácsok biztosítanak, időben és maradéktalanul eljusson a testnevelési osztályokat működtető iskolákhoz. Ez jelentősen javítja majd az iskolák szer- eszközellátását. Ez segíti a korszerű oktatás feltételeinek megteremtését is.

A tanácskozás elősegítette a miniszteri utasítás egységes értelmezését, reményt nyújt arra, hogy egységes szemlélettel, közös akarattal lépünk előre a testnevelési osztályok munkájában és a sportutánpótlás nevelésében.

Varga Sándor

Mozgásbiológiai szimpozium

Tihany 1976.

Ötödik alkalommal rendezte meg a Testnevelési és Sporttudományos Tanács hagyományos tihanyi szimpoziumát. Tulajdonképpen tudományközi megbeszélések, viták ezek, amelyeken a sporttudomány képviselőinek meglehetősen széles tábora van jelen.

Már az első alkalommal, 1971-ben „Az emberi mozgás automatikája" vezető gondolat köré hívta a rendezőbizottság a szakembereket gondolataik kicserélésére. A résztvevők listáján anatómusok, fiziológusok, neurológusok, az elektrofizika, pszichológia, matematika és a biofizika képviselői ismertették elképzeléseiket, és adtak lehetőséget a testnevelő tanároknak, kutatóknak vitára, kérdésfeltevésre. Szentágothai János (jelenleg az MTA megbízott elnöke), Lissák Kálmán, Ádám György, Csáki Frigyes akadémikusok, egyetemi tanárok, intézetvezetők és országosan elismert oktatók-kutatók felbecsülhetetlen értékű lökést adtak szakterületünk tudományos szemléletének kedvező formálásához. Az ötödik szimpozium méltó folytatása volt az előzőknek, szervesen egészítette ki, fejlesztette tovább az emberi mozgás elemzésében különböző megközelítési utakat, módszereket. Örvendetes módon szaporodtak meg a testnevelés és sporttudományok képviselőinek előadásai, jó volt tapasztalni aktív közreműködésüket a vitákban és a kérdésfeltevésben. Tematikusan csoportosítva az egyes előadásokat, a következőkben szeretném bemutatni a szimpoziumon elhangzottak lényegét.

FIATALKORÚ LABDARÚGÓK ÁLLÓKÉPESSÉGÉNEK KOMPLEX VIZSGÁLATA AZ ÉLETKOR FÜGGVÉNYÉBEN

Abdulamir Al – Hamawandi és Orosz Pál (TFKI)

A szerzők kétféle megközelítési mód lehetőségét kihasználva választották ki a fizikai képességek közül az állóképesség vizsgálatát. A Cooper-teszttel, mint mozgásos teljesítménnyel, és a cardiorespiratorikus rendszer mutatóinak értékeivel nyomon követték az egyes életkori szakaszokban az állóképesség változását.

A vizsgálat alapján úgy tűnik, hogy az állóképességi szint változásának megítélésére a motorikus megközelítési mód nem elegendő. Pontos, megbízható információkhoz elengedhetetlen a laboratóriumi vizsgálat.

JAVUL-E AZ AEROB HATÁSFOK AZ EDZETTSÉGGEL?

Apor Péter (TFKI)

A kézenfekvő feltételezés korántsem nyert egyértelmű kísérletes bizonyítékot. A szerző korábbi adatait 4–6 perces egyenletes futások utolsó percének ergometriás értékeiből, és a test vertikális emelése (helyből felugrás) által kifejtett munkavégzésből nyerte. Ezek a számítások nem igazolták az edzettebbek feltételezett jobb aerob hatásfokát, élsportoló csoport kétéves nyomonkísérése pedig ellentmondott a feltételezésnek.

A szerző anyagában közel 300 gyermek és fiatal felnőtt steady state körülmények között mért aerob hatásfok, légzés- és vérkeringés gazdaságosságát tárgyalta, testsúlyra vonatkoztatott standardizációban is. Az edzettség és életkor tekintetében a gazdaságossági mutatók is javulást mutatnak. A korreláció számítások a steady state aerob hatásfok és a vita maxima oxigénpulzus között szorosabb kapcsolatot bizonyítottak, míg a légzésgazdaságosság függetlenebb faktornak tűnik.

AZ IDEGRENDSZER MOZGATÓ STRUKTÚRÁI

Donáth Tibor és Nemessúri Mihály (SOTE – TFKI)

Napjainkig nem sikerült olyan átfogó elméletet kidolgozni, amely teljesen kielégítő módon megmagyarázná az idegrendszer funkcionális szerveződését. Ilyen körülmények között nem adható egyértelmű válasz arra a kérdésre sem, hogyan alakul az idegrendszer mozgató működésének funkcionális organizációja.

A korszerű agykutatás először a mikrostruktúra, majd a finom funkciók (Fritsch és Hitzig 1870., Ferrier 1873) vizsgálatának megindításával – száz év óta – óriási ismeretanyagot halmozott össze. Így a sok kérdőjel ellenére nem indokolatlan végigpásztázni a szakirodalmat, vajon mit tudunk jelenleg a mozgástevékenység agyi kontrolljáról. A szerzők a neuronelmélet alapján áttekintették az afferentáció és efferentáció szerkezeti alapjait, a kérgi szinapszisok és az egymásra épülő szerveződés kérdését. Foglalkoztak a mozgásmintázat központi szerveződésének, valamint mozgásmodellek ismertetésével.

A MÉLYBEUGRÁS ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI MAGASUGRÓNŐKNÉL

Harsányi László (PMSC)

A mélybeugrás az exploziv – reaktív – ballisztikus erőkifejtés egyik fajtája.

A szerző tizenkét 16,5 éves átlagkorú atlétanőnél 16 héten át hatásvizsgálatot végzett. Öt fő 16,4 éves átlagéletkorú, 160,2 cm-es átlageredményű magasugrónőnél az optimális leugrási magasságot és távolságot mérte, míg 4 korcsoportba osztott 27 atlétanőnél, akik 11,6–19,0 évesek voltak, és 106,5–170,4 cm-es magasugró-eredménnyel rendelkeztek, az élet- és edzéskor szerinti vonatkozásokat vizsgálta az érintőugrás módszerével.

Az elemzést egyelőre a mindennapi edzésmunkában történő alkalmazás szempontjából végezte el. A hatásvizsgálatot a későbbiekben tűzi napirendre.

MEREDEKRE FUTÁS EDZÉSHATÁSA EGYES FUTÁS- ÉS ÉLETTANI MUTATÓKRA

Molnár Sándor, Apor Péter, Csopaki Imre (TF – TFKI)

14–16 éves tanulók egyik csoportja 7°-os, a másik 12°-os emelkedőre futott, míg a harmadik síkon futott

azonos távot, hetente 3 alkalommal, hat héten át. Az egyéb terhelés mindegyik csoportnál azonos volt.

Az edzéshatást a dinamikus erő, a 60, 300 és 2000 méteres futóteljesítmények és a laboratóriumi aerob és laktacid mutatók alapján ítélték meg.

FIATALKORÚ LABDARÚGÓK KORCSOPORTONKÉNTI ÖSSZEHASONLÍTÁSA FIZIKAI KÉPESSÉGÜK FEJLŐDÉSDINAMIKÁJÁNAK ELEMZÉSE A MOTORIKUS, VALAMINT FIZIOLÓGIAI PARAMÉTEREK TÜKRÉBEN

Nguyen Thiet Tinh és Orosz Pál (TFKI)

Felnőtt labdarúgóknál végzett felméréseik eredményei fordították figyelmüket a fiatalkorúakra. Az élvonalba jutás és szereplés a megelőző időszak függvénye, ezért vizsgálataik a serdülő- és ifjúsági korban tapasztalható változások és a változások dinamizmusára irányult. Az alkalmazott motorikus próbákat a TFKI Edzéselméleti Osztálya sokéves tapasztalatgyűjtéssel dolgozta ki, az élettani paraméterek, ezek mérési metodikái az irodalomból ismertek.

A felmérés és feldolgozás alapján meghatározott fizikai képességek közötti összefüggéseket vagy azok hiányát állapították meg. Az egyes paraméterekben az életszakaszoknak megfelelően meghatározták a dinamikus fejlődés hatásait.

IZOMHOSSZ, ERŐHATÁS-ÚT ÉS A DOBÓTELJESÍTMÉNY ÖSSZEFÜGGÉSE

Szécsényi József, Koltai Jenő és Garamvölgyi Miklós (TF–TFKI)

A szerzők kísérleteikben olyan sportmozgások vizsgálatát tűzték ki, ahol a fő mozgásrészt egy excentrikus folyamat (az izmok előzetes megnyújtása) előzi meg.

Egyszerűsített modellrendszereket igyekeztek megalkotni, melyek analógiába hozhatók a dobóatléták mozgástechnikájával, és a kísérleti eredmények egzaktul is mérhetők.

A kísérlet sikeressége érdekében olyan készüléket szerkesztettek, amely lehetővé tette az atlétikai hajítómozgás egy részletének modellizálását.

A kísérletsorozatot bonyolult rostszerkezettel bíró multipennatus felépítésű kecskebéka m. gastrocnaemiussal végezték el.

A kísérletek azt mutatják, hogy a dobóteljesítmény erősen függ az izom hosszától, az előzetes nyújtási sebességtől, a nyújtvatartás idejétől és az erőhatás útjától.

SOROZATOS FELUGRÁS DINAMOGRÁFIÁS VIZSGÁLATA

Kovács János (Novi Sad, Testnevelési Egyetem)

Magas és közepes szintű kézilabdázó lányok egy-egy csoportján vizsgálta a sorozatos felugrás jellemző paramétereit. A ksz.-ek az erőmérő platón sorozatos felugrásokat végeztek (20–20 felugrást) egyperces szünettel. Mérték a felugrások alkalmával mutatkozó erőkifejtést, egy-egy mozgássorozat időtartamát, a felugrás magasságát, valamint a pulzusreakciót és a vér savasodását a mozgásfolyamatok után.

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a mért adatok jól jellemzik azokat a mozgástulajdonságokat, amelyek a kézilabda sajátos mozgásfolyamata során (felugrás) alkalmazásra kerülnek.

CENTRÁLIS IDEGRENDSZERI KÁROSODÁSOK KORAI DIAGNOSZTIKUS LEHETŐSÉGEI EMG SEGÍTSÉGÉVEL

Lukács László (Budai Területi Gyermekkórház)

A szerző a centrális idegrendszeri sérülések korai jeleiről, a csecsemőkorban végzett vizsgálatokat a korai kezelés és a korai diagnózis érdekében.

Egészséges gyermekek mozgásának vizsgálatakor észlelhető koordináció az egyes izomcsoportok között megváltozik kóros esetekben, már egészen kisfokú sérülés esetén is. A vizsgálatokat provokált mozgásoknál kell elvégezni. Az előadás ezen mozgások koordinációjának megváltozását kísérő EMG jeleket tárgyalta.

Előadást tartott még Árky Nándor és Nemessúri Mihály (OTSI–TFKI) a SPORTOLÓK IZOMSÉRÜLÉSEINEK EMG VIZSGÁLATÁRÓL, Bretz Károly (TFKI) a TELEMETRIKUS ERŐMÉRÉSRŐL, Derzsy Béla (TFKI) A TÁMASZUGRÁSOK ERŐHATÁSAINAK VIZSGÁLATÁRÓL, Farmosi István (TFKI) a VÁGTÁZÓ NŐK TESTÖSSZETÉTELE ÉS SZOMATOTÍPUSÁRÓL, Kecskeméty Péter (TFKI) a SPIROERGOMETRIÁS MÓDSZERREL NYERT VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK „NEGATÍV" IZOMMUNKA ESETÉN témáról, Kemecsey Imre, Madarász István és Nádori László (SZEOL–JATE–TFKI) AZ IRMATANULÁS PSZICHOFIZIOLÓGIAI PROBLÉMÁIRÓL A KAJAKSPORTBAN, Mutschler Mátyás (TFKI) a KERÉKPÁROSOK TESTALKATÁNAK FUNKCIONÁLIS JELENTŐSÉGÉRŐL, Török Attila és Kemecsey Imre (SZOTE–SZEOL) A KAJAKOZÁS TECHNIKÁJÁNAK ÉS TAKTIKÁJÁNAK FIZIKAI VONATKOZÁSAIRÓL, Zsidegh Miklós és Kemecsey Imre (TFKI–SZEOL) A KAJAKOZÁS TECHNIKÁJÁRÓL, Tóth Szabolcs, Sólyom András, Vajda János és Zaránd Péter (Országos Idegsebészeti Tudományos Intézet) AZ ISMÉTLŐDŐ, RITMUSOS MOZGÁSOK SZABÁLYOZÁSÁRÓL, Tihanyi József (TF) AZ EXPLOZÍV–REAKTÍV BALLISZTIKUS TÍPUSÚ MOZGÁSOK MOZGÁSSZERKEZETÉNEK VIZSGÁLATÁRÓL, Szakály Ernő, Bérczi István és Nemessúri Mihály (TF–TFKI) ADATOK A KERESZTFÜGGÉS ERŐSZERKEZETÉHEZ címmel, Nemessúri Mihály (TFKI) A MOZGÁSSZERKEZET NÉHÁNY ALAPVETŐ JELLEMZŐJÉRŐL, Csizmadia Ferenc, Guha Józsefné és Nemessúri Mihály (TFKI) a KAREMELÉS VIZSGÁLATÁRÓL és Bogányi György és Nemessúri Mihály (ZME–TFKI) AZ IZOM ERŐKIFEJTÉSÉT JELLEMZŐ ELEKTROMOS JELEK SZÁMÍTÓGÉPES ÉRTÉKELÉSÉRŐL.

Nádori László

„Sportszerkutató és -fejlesztő bázis" az Iskolabútor- és Sportszergyárban

A magyar sportmozgalom akkor fejlődhet megfelelő ütemben, ha annak minden előfeltételével rendelkezünk, mert azok szoros kölcsönhatásban vannak egymással. Ezek közül most csak a sportszerekkel kapcsolatos kérdéseket vetjük fel.

Hazánkban több mint 30 vállalat és szövetkezet foglalkozik kisebb-nagyobb mértékben sportszergyártással.

Az azonos gyártási lehetőségekkel és adottságokkal rendelkező gyártók között profilátfedések és párhuzamos gyártás alakul ki. Ez szükségtelen és káros, mert így egyik termelő sem tud optimális és gazdaságos sorozatnagyságban gyártani. Köztudott ugyanis, hogy a termelés gazdaságossága, a termék önköltsége és ennek alapján az eladási ára nagymértékben függ a gyártás jellegétől, az alkalmazott gyártóberendezések korszerűségétől. Egy-egy termék előállításához annál korszerűbb, gépesítettebb technológia alkalmazható, minél nagyobb a gyártott mennyiség.

A hazai sportszergyártásnál nagy problémát jelentett, hogy a gyártmányfejlesztés mozgatórugói a műszaki-gazdasági és kereskedelmi adottságok és érdekek voltak. Pedig ez a munka sokkal összetettebb. A fentiekkel legalább azonos súlyúak a testnevelés és sport szakmai követelményei.

A nehézségek csökkentése, megszüntetése, az 1975. évi termelés megkettőzése (1980-ig), a sportszergyártók munkájának összehangolása a Könnyűipari Minisztérium feladata lett.

A megoldás érdekében az ISKOLABÚTOR- ÉS SPORTSZERGYÁRBAN létrehozta a „SPORTSZERKUTATÓ ÉS -FEJLESZTŐ BÁZIS"-t.

A kutató-fejlesztő feladatok az iskolai, a tömeg-, az élsport igényeit sokrétűen kielégítő sportszerek gyártásával kapcsolatosak.

Első teendők: a sportszerekkel szemben támasztott követelményrendszer kidolgozása; a „hiánycikkek" felderítése; fel kell tárni a KGST-országokból beszerezhető eszközöket; intézkedéseket kell tenni a jelenleg használatos sportszerek továbbfejlesztésére, különös tekintettel a tömegsport igényeire; a feladatok elvégzéséhez szoros kapcsolatot kell tartani számos kutatóintézettel, minisztériummal és sportszervekkel.

Azonban minden kezdeményezés, javaslat kevés, ha nem sikerül megfelelő együttműködést kialakítani a tényleges felhasználókkal, az edzőkkel és testnevelő tanárokkal. Ezért kérjük és várjuk a testnevelő tanárok javaslatait, ötleteit, észrevételeit a sportszerekkel kapcsolatban.

Sikeres, alkotó együttműködést kíván:

IS-SPORTSZERLABOR
Balog Miklós
fejlesztőmérnök

Jelvény az úszásórán

Budapesten, a XI. ker. Tanuszodában a 7–8 éves másodikosok 32 órában tanulnak úszni. Különösen a tanítás második felében, amikor a gyerekek jelentős része 5–6 métert tudott úszni, úszótudásuk fejlődése lelassult. Bár tudtak már egyszer-kétszer levegőt venni, rendszeresen letették a lábukat a medence aljára. A tanári biztatás csak részeredményeket hozott.

Több módszert kipróbáltunk, szerettünk volna a helyzeten változtatni. Közülük most egyet bemutatunk.

A gyerekek úszótudásuk szerint jelvényt kaptak. Akik 8 métert úsztak faltól indulással kék színűt, akik 15 métert, piros színűt. Az 1975/76-os tanévben 172 kék és 150 piros jelvényt adtunk ki. Az úszni tanulók száma 1640 volt.

A jelvény tervezésénél és elkészítésénél főleg azt vettük figyelembe, hogy azt a gyerekek úszónadrágra, ruhára felvarrhassák, jól látható, mutatós és olcsó legyen.

„Adminisztrálása" az úszótudás megállapításával egy időben történt: az úszótudás szintet kék, illetve piros színű ceruzával az osztálynévsorban bekarikáztuk.

A jelvényeket a Patyolat Vállalat Emblémázó Részlege készítette el (ára kb. 3 Ft).

N. S.

KÖRPERERZIEHUNG
INHALTSVERZEICHNIS

E. Burka—S. Nagy: Von den neuen Lehrplänen (VI.) 33

Dr. Csaba Nagykáldi: Die Wirkung der Körpererziehung auf die Darstellung der menschlichen Gestalt bei Schülern 36

Dr. Jenő Kis: Werte, Bewertungen, Körpererziehung, Sport (II.) 41

Tiborné Markos: Programmierte Stunde der Körpererziehung 52

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ
СОДЕРЖАНИЕ

Э. Бурка—Ш. Надь: О новых учебных программах (часть VI) 33

д-р Чаба Надькальди: Влиянне физкультуры на изображение человеческого образа учеников 36

д-р Енё Киш: Ценности, оценки, физкультура, спорт (II) 41

Тиборнэ Маркош: Программированный урок физкультуры 52

Helyreigazítás

Olvasóink figyelmeztettek arra, hogy a Testnevelés Tanítása 1976. évi 4. számában Honfi László: A test teltsége 7—18 éves magyar iskolai tanulóknál c. cikkében a Kaup-index képlete hibás. A képlet helyesen:

$$\text{I-Kaup} = \frac{\text{testsúly (g)}}{\text{testmagasság}^2\ (\text{cm}^2)}$$

A képletbe tehát a testsúlyt kg helyett g-ban kell behelyettesíteni. Így a szerző által említett korrekcióra valójában nincs szükség.

A hibáért szíves elnézést kérünk.

Szerkesztőség

3,50 Ft

Szakirodalmi figyelő

Index: 25824